



UDESC

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

TESE DE DOUTORADO

**TIC NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA:
POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA
PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

PATRÍCIA JUSTO MOREIRA

FLORIANÓPOLIS, 2016

PATRÍCIA JUSTO MOREIRA

**TIC NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: POSSIBILIDADES
PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada como requisito à obtenção do grau de Doutora em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia, da Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGE/UDESC.

Orientadora: **Professora Dra. Ademilde
Silveira Sartori.**

**FLORIANÓPOLIS
2016**

M838t Moreira, Patrícia Justo
TIC na escola contemporânea: possibilidades para a prática pedagógica
educucomunicativa na educação básica/ Patrícia Justo Moreira. - 2016.
328 p. il. ; 21 cm

Orientadora: Ademilde Silveira Sartori

Bibliografia: p. 287-315

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro
de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Florianópolis, 2016.

1. Comunicação. 2. Educação - Estudo e ensino. 3. Tecnologia
educacional - Brasil. 4. Tecnologia educacional - Colômbia. I. Sartori,
Ademilde Silveira. II. Universidade do Estado de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 302.2 - 20.ed.

PATRÍCIA JUSTO MOREIRA

TIC NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UDESC), Linha de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia, como requisito para a obtenção do grau de doutora, defendida em 28 de julho de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ademilde S. Sartori (Orientadora)

Profa. Dra. Roxana Cabello – UNGS (Argentina)

Prof. Dr. Sérgio Fabiano Annibal – UNESP

Profa. Dra. Rosane Rosa – UFSM

Prof. Dr. Eduardo Fofonca – IFPR

Profa. Dra. Sonia Maria Martins de Melo – UDESC

Profa. Dra. Martha Kaschny Borges – UDESC

Profa. Dra. Julice Dias – UDESC

Dedico à minha família e a todos os
professores e professoras do país que lutam
diariamente por uma educação libertadora.

AGRADECIMENTOS

Agradecer sempre nos fortalece, e eu tenho muito a agradecer. Primeiramente agradeço a minha família pelo apoio e incentivo para que eu seguisse estudando, especialmente ao meu marido Antero Reis que com sua persistência e dedicação aos estudos e à profissão docente inspira não somente a mim, mas também a minha enteada, que também se dedica à formação docente na área de História.

Agradeço imensamente à minha orientadora Dra. Ademilde Silveira Sartori que com sabedoria, dedicação, paciência, respeito e carinho soube me conduzir nos caminhos do saber por muitos anos sem me desamparar. Sou muito grata!

Aos amigos e colegas do Grupo de Pesquisa Educom Floripa, especialmente Kamila Regina de Souza, Raquel Regina Z. Valduga Shöninger, Fernanda de Sales, Roberta França e Thiago Reginaldo por compartilharem momentos muito especiais de risos e alegrias, mas também de grande construção coletiva de saberes. Estas pessoas deixaram em mim cicatrizes de muita alegria e inspiração. Bem como Edemilson Gomes, Eduardo Silva, Solange Goulart, Luiza Mazera e Wanessa Matos Vieira e Roberta Fantin.

Aos professores membros da banca, que aceitaram dispor de tempo para avaliar este trabalho, e com ele contribuir.

Aos professores e professoras do PPGE/UDESC e aos colegas da primeira turma do Doutorado em Educação da UDESC: Fernanda de Sales, Alain Souza Neto, Yalin Brizola Yared, Sandro de Oliveira, Luani de Liz Souza, Cristiane Castro Ramos Abud, Tânia Córdova, Maria Aparecida Clemêncio e Luci Schmoeller.

À FAED e aos professores e professoras que desde a Graduação em Pedagogia contribuíram para a minha leitura crítica do mundo.

Agradeço a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa doutoral e de estágio sanduíche realizado na Universidad Del Norte de Barranquilla na Colômbia. Ao professor Dr. Elias Said Hung que me recebeu e orientou neste estágio. A todos e todas que cruzaram meu caminho naquele acolhedor país e que muito contribuíram para minha carreira docente e de pesquisadora.

Aos gestores das escolas e das respectivas secretarias de educação pelo aceite da realização da pesquisa e especialmente aos professores e professoras que participaram da pesquisa que deu subsídios para esta tese, e que se dedicam para a construção de uma escola melhor para todos e todas.

*Estudar é desocultar, é ganhar a
compreensão mais exata do objeto, é
perceber suas relações com outros objetos.
Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se
arrisque, se aventure, sem o que não cria
nem recria.*

Paulo Freire

RESUMO

MOREIRA, Patrícia Justo. **TIC na Escola Contemporânea: possibilidades para a Prática Pedagógica Educomunicativa na Educação Básica.** 2016. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Tese de Doutorado.

Essa pesquisa, de abordagem quali-quantitativa, toma como objeto de investigação a prática pedagógica educomunicativa com inserção de TIC como possibilidade para a escola contemporânea, pois entendemos que a educomunicação permite criar e/ou fortalecer ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e dialógicos, por primar pelo exercício da participação crítica. Os dados apresentados e analisados provêm de questionários semi-estruturados aplicados junto a professores atuantes, no ano de 2014, nos anos finais do Ensino Fundamental de escolas municipais, estaduais e federal, localizadas na cidade de Florianópolis. Tais dados correspondem à parte brasileira da pesquisa comparativa e quantitativa intitulada “Fatores associados ao nível de uso das TIC como ferramentas de ensino e aprendizagem nas escolas públicas da Colômbia e do Brasil: caso Barranquilla e Florianópolis” que foi executada pelo *Observatório de Educación del Caribe Colombiano* (Colômbia) e pelo Grupos de Pesquisa EducomFloripa (Brasil), com financiamento do *Departamiento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación* (Colciencias) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A base teórica que nos auxilia nestas análises parte dos estudos de Paulo Freire, que nos traz a perspectiva da dialogicidade tanto

para o campo da Educação, quanto da Comunicação, e na inter-relação entre os dois. Para além da dialogicidade está toda uma concepção de educação, de escola, de relações interpessoais, de cidadania que nos valem nesta tese. Mário Kaplún também nos ajuda a pensar a inter-relação entre os campos tendo em vista que cria o termo e o conceito do educador, que posteriormente conflui em outro conceito chave para esta tese, educação. Jesús Martín-Barbero nos auxilia nesta perspectiva especialmente por seu enfoque das transformações culturais a partir da criação, uso e apropriação das mídias de massa e TIC. O autor em analogia aos demais ecossistemas cria a metáfora de ecossistema comunicativo o qual ele identifica a partir de um olhar crítico e problematizador desse processo midiático e informativo dos meios tecnológicos de massa. Ismar Soares, Adilson Citelli, Ademilde Sartori são autores da educação que nos baseamos a respeito da construção epistemológica da área da educação no Brasil e nos ajudam a refletir sobre a importância deste tema para a escolarização contemporânea. Ismar Soares ressignifica o termo ecossistema comunicativo e traz uma nova forma de pensá-lo, a partir do diálogo interpessoal e das micro-relações estabelecidas entre os pares. Este estudo nos permitiu verificar que o perfil educador dos professores situa-se em nível “Médio baixo” e “Baixo” para a realização de práticas pedagógicas educativas e consequentemente estão contribuindo pouco para a construção de ecossistemas comunicativos junto aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas de Florianópolis. Este índice demonstrou-se diretamente relacionado aos aspectos da Comunicação, tendo em vista que os professores não preferiram os itens do questionário que remetiam ao uso das TIC para colaboração, comunicação, interação social em suas práticas pedagógicas, embora considerassem tais aspectos importantes. Portanto, concluímos que é necessário incluir na formação inicial dos cursos de licenciatura e na formação

continuada de professores os estudos da educomunicação, tendo em vista a construção conjunta de ecossistemas comunicativos na escola e para além dela.

Palavras-chave: Educomunicação; Ecossistema Comunicativo; Prática Pedagógica Educomunicativa; Educação Básica.

RESUMEN

MOREIRA, Patrícia Justo. **Las TIC en la escuela contemporánea: posibilidades para una práctica de enseñanza educomunicativa en la Educación Básica.** 2016. 337 f. Tesis (Doctorado en Educación) - Programa de Posgrado en Educación, Centro de Humanidades y Educación, Facultad de Educación, Universidad de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Tesis de Doctorado.

Esta investigación, con enfoque cualitativo y cuantitativo, tiene como objeto de investigación la práctica pedagógica educomunicativa con inserción de las TIC como una posibilidad para la escuela contemporánea, porque entendemos que la educomunicación permite crear y / o fortalecer ecosistemas comunicativos abiertos, democráticos y dialógicos, sobresaliendo el ejercicio de la participación crítica. Los datos presentados y analizados provienen de la aplicación de cuestionarios semi-estructurados con los profesores que trabajan, en el año 2014, los últimos años de la educación primaria en las escuelas estatales, municipales y federales, ubicadas en la ciudad de Florianópolis. Estos datos corresponden a la parte brasileña de la investigación comparativa y cuantitativa titulada "Factores asociados al nivel de uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas oficiales de Colombia y Brasil: caso Barranquilla y Florianópolis" que fue ejecutado por el Observatório de Educação del Caribe Colombiano (Colômbia) y por el Grupos de Investigación EducomFloripa (Brasil). Todo, con el financiamiento del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) y la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Nuestra base teórica se basa sobre todo en los estudios de Paulo Freire, que trae la perspectiva de diálogo para el campo de la educación y la comunicación, y su interrelación. Más allá de la dialogicidad hay toda una concepción de educación, escuela, relaciones interpersonales, ciudadanía que utilizamos en esta tesis. Mário Kaplún también nos ayuda a pensar acerca de la interrelación entre los campos teniendo en vista que fue el creador del término y el concepto de o educador, que más tarde se fusiona con otro concepto clave para esta tesis, la educación. Jesús Martín-Barbero nos ayuda en este sentido, especialmente su enfoque a los cambios culturales a partir de la creación, uso y apropiación de los medios de comunicación y las TIC. El autor en analogía con otros ecosistemas crea la metáfora ecosistema comunicativo que identifica a partir de una mirada crítica y curiosa en la amplia gama de medios de comunicación y sus relaciones complejas. Ismar Soares, Adilson Citelli, Ademilde Sartori son autores de educación que nos ayudan sobre la construcción epistemológica de la educación en Brasil y para reflexionar sobre la importancia de esta cuestión para la escuela contemporánea. Ismar Soares replantea el ecosistema comunicativo y aporta una nueva manera de pensar en él, desde el diálogo interpersonal y micro- relaciones. Se encontró que el perfil educativo de los profesores se encuentra en nivel “Medio-bajo” y “Bajo” para llevar a cabo las prácticas pedagógicas educativas y, por consiguiente, contribuyen poco a la construcción de los ecosistemas de comunicación abiertos, democráticos y participativos con estudiantes de los últimos años de la escuela primaria de Florianópolis. Este índice está directamente relacionada con los aspectos de la comunicación, teniendo en vista que los profesores no prefieren los ítems del cuestionario que se refiere a la utilización de las TIC para la comunicación, colaboración, interacción social en sus prácticas de enseñanza, aunque tenga en cuenta estos aspectos. Por lo tanto, llegamos a la conclusión

de que es necesario incluir en la formación inicial de los cursos de graduación y en la formación continua de los profesores los estudios de educomunicación, con el fin de construir conjuntamente los ecosistemas comunicativos en la escuela y más allá de ella.

Palabras-clave: Educomunicación; Ecosistema Comunicativo; Practica Pedagógica Educomunicativa; Educación Basica.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	31
1.1 TRAJETÓRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO	31
1.2 RELEVÂNCIA DA TEMÁTICA DA PESQUISA	37
1.3 PROBLEMA DA PESQUISA	39
1.4 PLANO DE TESE	41
2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA, LAICA E GRATUITA NO BRASIL	47
2.1 NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO NO INÍCIO DA REPÚBLICA NO BRASIL	47
2.2 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO	75
3 INSERÇÃO DAS TIC NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA	87
3.1 AS TIC NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	87
3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INSERÇÃO DE TIC NAS ESCOLAS	103
4 A INTER-RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO	123
4.1 A EDUCOMUNICAÇÃO	127
4.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA	
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS	149
5.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA COMPARATIVA ENTRE BRASIL E COLÔMBIA: A ORIGEM DOS DADOS	149
5.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE DOUTORAMENTO	155

6 PERFIL TECNOLÓGICO DOS PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE FLORIANÓPOLIS: ANALISANDO OS DADOS COLETADOS	165
6.1 AS TIC NAS ESCOLAS E PERFIL GERAL DE ACESSO ÀS TIC PELOS PROFESSORES	165
6.2 PERFIL DOS PROFESSORES DE USO PESSOAL DAS TIC	179
6.2.1 Síntese do perfil tecnológico dos professores quanto ao uso pessoal das TIC	
6.3 PERFIL DOS PROFESSORES DE USO DAS TIC PARA APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL	197
6.3.1 Síntese do perfil de uso das TIC para aperfeiçoamento profissional.....	210
6.4 PERFIL DOS PROFESSORES DE USO PEDAGÓGICO DAS TIC.....	211
6.4.1 Síntese do perfil de uso pedagógico das TIC.....	221
6.5 ASSOCIAÇÕES ENTRE O USO PESSOAL E O USO PEDAGÓGICO DAS TIC	222
7 APROXIMAÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA COM O USO DE TIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA	230
7.1 ANALISANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM USO DE TIC DOS PROFESSORES DE FLORIANÓPOLIS	230
7.2 ASSOCIAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS: FATORES RELACIONADOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA	185
7.3 NÍVEL DE APROXIMAÇÃO DA REALIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EDUCOMUNICATIVAS DOS PROFESSORES DE FLORIANÓPOLIS	270
CONCLUSÃO	278
REFERÊNCIAS	216
APÊNDICES	233

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ACT	Admitidos em caráter Temporário
ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional dos Profissionais da Administração Educacional
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ADSL	Asymmetric Digital Subscriber Line
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial
CAI	Computer Assisted Instruction
CAIE	Congresso das Américas sobre Educação Internacional
Cenifor	Centro de Informática Educativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CERTI	Fundação Centros de Referência em Tecnologias Inovadoras
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CERTI.BR	Centro de Estudos, Respostas e Tratamento de Incidentes de Segurança no Brasil
CETIC.BR	Centro Regional de Estudos Para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CGI.BR	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento

	Científico e Tecnológico
COEF	Centro Especializado Ferrer
COLCIENC	Departamento Administrativo de Ciência,
IAS	Tecnologia e Informação
CONIN	Conselho Nacional de Informática e Automação
CP	Conselho Pleno
CPB	Confederação de Professores do Brasil
CTI	Centro Tecnológico para Informática
CUT	Central Única dos Trabalhadores
ECA	Escola de Comunicação e Arte
FAPESC	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de São Paulo
FASUBRA	A Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras
FENOE	Federação Nacional dos Orientadores Educaionais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FM	Frequência Modulada
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Funtevê	Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IE	Instituição Educativa
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais Anísio Teixeira
IP	Protocolo de Internet
LAMPE	Laboratório de Mídias e Práticas Educativas
LEC	Laboratório de Estudos Cognitivos do Instituto de Psicologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIT	Massachusetts Institute of Technology
NCE	Núcleo de Comunicação e Educação
NIED	Núcleo de Informática Aplicada à Educação
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
NTM	Núcleo de Tecnologia Municipal
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONG	Organização não Governamental
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBID	Programa Brasileiro de Inclusão Digital
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEIS	Projetos Educativos Institucionais
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE	Prática Pedagógica Educomunicativa
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
REA	Recursos Educacionais Abertos
RED	Recursos Educativos Digitais
RIVED	Rede Internacional Virtual de Educação
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAF	Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SEI	Secretaria Especial de Informática
SIGARP	Sistema de Gerenciamento de Adesão e Registro de Preços
SPSS	Statistical Package for Social Science
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

UCA	Um Computador por Aluno
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundários
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Proporção de domicílios que possui telefone celular por ano e classe social	95
Tabela 2 –	Barreiras de acesso a dispositivos tecnológicos na escola	169
Tabela 3 –	Grau de concordância se o uso das TIC favorece o lazer e o entretenimento.....	195
Tabela 4 –	Anos de atuação como docente.....	198
Tabela 5 –	Pergunta 13 (marque um “x” ao lado das opções que se ajustavam ao seu perfil).....	201
Tabela 6 –	Cenário de uso das TIC mais comum na escola	214
Tabela 7 –	Frequência de uso dos seguintes equipamentos para fins educativos.....	216
Tabela 8 –	Frequência de uso dos seguintes recursos para fins educativos.....	217
Tabela 9 –	Principais objetivos dos professores ao usarem as TIC com os estudantes.....	218
Tabela 10 –	Grau de frequência e identificação dos professores para cada item.....	219
Tabela 11 –	Uso das TIC pelos professores para as seguintes tarefas.....	220
Tabela 12 –	Pergunta 19 (Razões pelas quais os professores usam as TIC com seus estudantes).....	231
Tabela 13 –	Principais objetivos dos professores ao usarem as TIC com os estudantes.....	234
Tabela 14 –	Emprego das TIC por parte dos professores.....	244
Tabela 15 –	Grau de frequência de uso das TIC para a realização das seguintes técnicas de aprendizagem	255

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Nível de escolarização/formação dos professores.....172
- Gráfico 2 – Nível de escolarização/formação por rede de ensino175
- Gráfico 3 – Percentual de professores que possuem conta/cadastro em redes sociais virtuais.....181
- Gráfico 4 – Nível de desempenho para estabelecer comunicação utilizando *e-mail*, fóruns e bate-papos virtuais184
- Gráfico 5 – Grau de concordância de que as TIC têm ajudado a transformar as formas de comunicação e relações sociais185
- Gráfico 6 – Frequência em que o uso das TIC permite a utilização de uma diversidade de meios e formatos digitais para o estabelecimento de comunicação.....187
- Gráfico 7 – Nível de desempenho para utilizar as normas/leis para um manejo sadio e seguro da Internet189
- Gráfico 8 – Nível de desempenho para utilizar as normas de propriedade autoral/intelectual existentes sobre o uso de informações próprias e alheias190
- Gráfico 9 – Grau de concordância de que as TIC sejam ferramentas importantes na vida pessoal desses professores191
- Gráfico 10 – Grau de concordância em relação à preferência pela leitura no computador do que em formato de livro ou cópia impressa.....192
- Gráfico 11 – Frequência de uso das TIC em casa193
- Gráfico 12 – Frequência de uso das TIC em Cibercafés ..193

Gráfico 13 –	Frequência de uso de dispositivos móveis como telefones celular e/ou <i>tablets</i>	194
Gráfico 14 –	Participação em curso de formação para o uso pedagógico das TIC	199
Gráfico 15 –	Nível de desempenho para publicar em blogs ou <i>sites</i> seus recursos educativos digitais	206
Gráfico 16 –	Grau de frequência em que as TIC facilitam e inspiram a aprendizagem e a criatividade dos estudantes.....	236
Gráfico 17 –	Grau de frequência em que as TIC permitem incorporar ferramentas e recursos contemporâneos para otimizar a aprendizagem de conteúdos	237
Gráfico 18 –	Grau de frequência em que o uso das TIC permite promover a aprendizagem e a criatividade dos estudantes	238
Gráfico 19 –	Grau de frequência em que o uso das TIC permite desenvolver ambientes de aprendizagem enriquecedores	239
Gráfico 20 –	Grau de frequência em que o emprego das TIC nas aulas promove cenários colaborativos...	240
Gráfico 21 –	Grau de frequência em que o uso das TIC permite a utilização de uma diversidade de meios e formatos digitais para o estabelecimento de comunicação	241
Gráfico 22 –	Grau de frequência em que o emprego das TIC permite a utilização de recursos para apoiar a investigação e a aprendizagem	242
Gráfico 23 –	Grau de frequência em que o uso das TIC promove interação social	243
Gráfico 24 –	Frequência do reconhecimento dos professores de que o uso efetivo das TIC nas escolas melhora a aprendizagem dos estudantes	245

Gráfico 25 –	Grau de frequência referente a implementação de projetos escolares inovadores com docentes de outras escolas	245
Gráfico 26 –	Grau de frequência em que o uso de ferramentas de comunicação <i>on-line</i> possibilita a troca de informações com a comunidade educativa (responsáveis, professores, estudantes e gestores)	247
Gráfico 27 –	Grau de frequência em que o ato de informa-se sobre investigações educativas ajudam na seleção de recursos que permitam a integração efetiva das TIC.....	249
Gráfico 28 –	Grau de frequência da promoção e apoio à participação de outros agentes (universidades e centros de investigação) que contribuam para a melhoria da aprendizagem dos alunos por meio da utilização de tecnologias colaborativas...250	
Gráfico 29 –	Grau de Frequência da promoção de uso de recursos TIC para realizar projetos de aprendizagem colaborativos com os estudantes	251
Gráfico 30 –	Grau de frequência da promoção de uso de dispositivos móveis (celular e <i>tablets</i>) nas aulas com os estudantes	252
Gráfico 31 –	Grau de frequência da promoção de uso de aplicativos (app) para celulares nos processos de ensino e aprendizagem com os estudantes	254

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Pergunta 19 (Razões pelas quais usa as TIC na sua prática pedagógica159
Quadro 2 –	Pergunta 21 (Principais objetivos ao usar as TIC com os estudantes)160
Quadro 3 –	Pergunta 29 (Você usa as TIC porque)160
Quadro 4 –	Pergunta 30 (Uso das TIC para)161
Quadro 5 –	Pergunta 31 (Eu...)162
Quadro 6 –	Pergunta 33 (Frequência de uso das TIC para as seguintes técnicas de ensino)163
Quadro 7 –	Associações ente a Pergunta 18 (Possui conta/cadastro nas redes sociais) e o perfil pedagógico223
Quadro 8 –	Associações entre o perfil pessoal e o perfil pedagógico226
Quadro 9 –	Equipamento tecnológico utilizado para fins educativos e suas associações com a PPE ...260
Quadro 10 –	Recurso tecnológico utilizado para fins educativos e suas associações com a PPE ...262
Quadro 11 –	Recurso tecnológico utilizado para fins educativos e as associações com a PPE265
Quadro 12 –	Frequência de uso das TIC em determinados espaços e as associações com a PPE267
Quadro 13 –	Verificação da média percentual de aproximação da PPE271
Quadro 14 –	Percentual médio entre os itens das Perguntas identificados com os quatro princípios da PPE ao mesmo tempo276

LISTA DE ESCALAS

- Escala 1 – Métrica de referência para verificação do nível de aproximação dos professores com a realização de PPE 270
- Escala 2 – Localização dos professores na escala em relação à aproximação da realização de PPE a partir da média do maior percentual de escolha274
- Escala 3 – Nível de identificação dos professores levando em conta o maior percentual entre as respostas e a presença de cada princípio da PPE274
- Escala 4 – Nível de identificação dos professores levando em conta as respostas em que estão presentes os quatro princípios da PPE277

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de doutorado em Educação, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC) se dedica a analisar questões atinentes à educomunicação e à prática pedagógica educacional com Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em escolas públicas. Portanto, se baseia na vertente educacional da Mediação Tecnológica na educação escolar e também busca contribuir para a epistemologia do campo da educomunicação.

Para a realização desta análise, parte-se de respostas fornecidas por professores que atuavam, no ano de 2014, nos anos finais do ensino fundamental em escolas da Rede Estadual, Municipal e Federal de Ensino, localizadas na cidade de Florianópolis, Estado de Santa Catarina, Brasil, sobre o uso das TIC nos processos de ensino e aprendizagem. Foram analisados 576 questionários semi-estruturados de múltiplas escolhas respondidos por professores.

1.1 TRAJETÓRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO

Aqui falarei em primeira pessoa por se tratar de minha trajetória acadêmica. Entendo que este sub-capítulo traz uma narrativa de minha percepção pessoal sobre esta experiência na Educação e demonstra a aproximação com a Comunicação.

O interesse pelo tema vem desde que cursei Pedagogia na UDESC e participei como bolsista de Iniciação Científica na Pesquisa Comunicação e Memória: o tempo sensível da função e do conteúdo desenvolvida pela professora Dra. Ademilde Sartori sobre o *site* do Museu da Escola Catarinense, em 2006. Na ocasião, muito pouco eu sabia sobre a Internet e a área da Comunicação. Foi um desafio, mas me senti atraída pelo tema das tecnologias na escola e nas práticas pedagógicas e pela possibilidade de compreender melhor esse contexto. Este

primeiro contato com pesquisa científica despertou-me um grande interesse e motivação para continuar pesquisando a temática e buscar no Programa Pós-Graduação em Educação (PPGE) um aprofundamento ainda maior no tema das TIC.

No mestrado, investiguei, a partir do uso de *lan houses* por jovens estudantes, as possibilidades de uma escola mais interativa como lugar de desenvolvimento de sociabilidades dialógicas e práticas educacionais por meio do uso das TIC. A pesquisa envolveu coleta de dados junto aos estudantes no ano de 2009, ano em que, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o acesso a Internet havia crescido em 112,9% desde o ano de 2005. Ainda de acordo com a PNAD, em 2009, 35% dos domicílios investigados em todo o país (20,3 milhões) tinham microcomputador e 27,4% (16 milhões) também dispunham de acesso à Internet. A pesquisa de mestrado nos possibilitou conhecer um pouco do contexto de acesso à Internet de alguns jovens adolescentes estudantes de escolas públicas na cidade de Florianópolis e as possíveis relações estabelecidas por eles das possibilidades de acesso à Rede e o modelo de escolarização que viviam. Tratava-se de um período no Brasil em que muitos adolescentes e crianças pobres, que não dispunham de acesso à Internet em suas moradias, estavam praticamente descobrindo essa experiência a partir do uso em *lan houses* - comércio que cobra pelo acesso à Rede. Muitos deles já utilizavam computadores nas escolas ou em instituições que forneciam cursos ou atividades de projetos em contra turno escolar. É inegável que esses comércio tiveram papel importante para a inclusão digital no País, da mesma forma que é inegável que o sistema educativo escolar tem encontrado dificuldades para incorporar essas tecnologias digitais de forma significativa, especialmente nas práticas pedagógicas de professores.

Ouvir esses jovens adolescentes e conhecer sobre seus interesses de acessos na Internet nos fez refletir sobre os desafios que professores e estudantes necessitam superar para

que esses usos sejam cada vez mais críticos, criativos, responsáveis e significativos, e que possam contribuir para aprendizagens diversificadas e para o protagonismo de todas as pessoas envolvidas. Deste modo, pude observar que se tratavam de sujeitos “agentes/ativos” pertencentes a uma nova geração, que embora permanecessem por algumas horas de seus dias em frente a um computador (atualmente, cada vez mais conectados pelos *smartphones* com maior mobilidade espacial), da mesma forma que a geração anterior o fazia com a TV, interagem por meio do espaço virtual de modo mais ativo, se divertindo, se comunicando com os amigos, fazendo novas amizades, tendo acesso a variadas informações, podendo buscar e acessar com maior autonomia conforme seus interesses, criando seus próprios conteúdos, mensagens, vídeos, áudios etc. e disponibilizando na Rede para outras pessoas. Ao mesmo tempo, estão expostos nas redes sociais virtuais e algumas vezes tornam-se vulneráveis a variados tipos de violências, não muito diferentes daquelas das gerações anteriores, mas, talvez, com maior possibilidade de exposição de sua imagem e informações pessoais, o que pode facilitar algumas situações constrangedoras e violentas. Mas o fato é que o uso a partir de *lan houses* trazia uma experiência diferente a esses jovens, fazia aflorar a questão da socialidade (MAFFESOLI, 2006).

Essa nova geração insere-se em uma socialidade, sobre a qual teoriza Maffesoli no livro *Tempo das Tribos* (2006), pois se reúnem por afinidades comuns, por interesses em compartilhar as mesmas coisas e os mesmos ambientes entre si, motivados por questões individuais e coletivas sem a interferência institucional. Para Maffesoli, a socialidade é um conjunto de práticas cotidianas como o hedonismo, o tribalismo e o presenteísmo, que escapam ao controle social e que constituem o substrato de toda vida em qualquer sociedade. A socialidade é a multiplicidade de experiências coletivas baseadas no ambiente imaginário, passional, erótico e violento

do cotidiano. Nesse caso, a técnica desempenha papel fundamental, pois as tecnologias digitais ao invés de inibirem as situações lúdicas, comunitárias e imaginárias da vida social vão agir como vetores que potencializam essas situações.

Os sujeitos pesquisados demonstraram que são movidos por força de interesses comuns, pelo desejo de estar juntos compartilhando emoções, formando e fortalecendo uma cultura do sentimento baseada em relações táteis e que têm como única preocupação o presente vivido coletivamente, quando constantemente se reúnem presencialmente entre amigos para frequentar as *lan houses* mesmo tendo acesso em suas residências. Afirmam que lá (na *lan house*) é mais legal acessar a Internet do que de casa, ou da escola.

Após o término do mestrado, trabalhei no Projeto Um Computador por Aluno (UCA) como tutora a distância e tive oportunidade de acompanhar uma parte do processo de inserção dos *laptops* educacionais nas escolas de Santa Catarina. Também trabalhei na Fundação Centros de Referência em Tecnologias Inovadoras da Universidade Federal de Santa Catarina (CERTI/UFSC) em duas pesquisas ligadas ao uso das tecnologias digitais em escolas. Uma era sobre a experiência piloto do Portal do Aluno, projeto que visava atender os estudantes de todo o Brasil. Esse portal além de possibilitar o acesso a conteúdos didáticos e dispor de acesso e realização de atividades pedagógicas, ainda se constituía como uma rede social que poderia por em contato e criar parcerias de trabalho e amizades entre estudantes e professores do Brasil inteiro de uma forma mais segura por se tratar de uma grande rede com acesso a um grupo limitado. Um ambiente virtual educativo muito demarcado pela possibilidade comunicativa, podendo ser identificado como educ comunicativo. Cabe mencionar, que esse Portal do Estudante ainda não está disponível para uso.

No ano de 2012, quando da aprovação do doutorado em Educação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (CAPES) no Programa de Pós-Graduação da UDESC, tive a honra de compor a primeira turma de doutorado em educação dessa Universidade e dar sequência a investigações sobre o tema das TIC na educação.

Durante o mestrado e o doutorado participei das atividades do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia (EducomFloripa), cuja líder é a Dra. Ademilde Sartori e vice-líder Dra. Sonia Maria Martins de Melo. O Grupo é vinculado ao Laboratório de Mídias e Práticas Educativas – LAMPE da Faculdade de Educação da UDESC. As pesquisas do Grupo têm trazido significativas contribuições para a área da Educação buscando aprofundar análises e construir conhecimentos sobre a Educomunicação e, portanto, conseqüentemente, aprofundam a discussão sobre os conceitos de educomunicação, ecossistema comunicativo, ambiências comunicativas, mediação pedagógica com TIC na educação escolar, entre outros temas de relevância para a construção e compreensão do contexto educativo contemporâneo. Aprofundar o tema da educomunicação é de grande relevância quando se pretende contribuir para a efetivação de mudanças nas dinâmicas escolares e pedagógicas. Mudanças que privilegiam a participação crítica, criativa e autônoma das comunidades escolares que compõem o contexto da educação pública atual. Nos últimos anos, o Grupo vem aprofundando o conceito de prática pedagógica educacional.

O conceito Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) surge em meio a reflexões sobre as práticas educacionais de professores da educação básica no Grupo de Pesquisa EducomFloripa. O conceito foi desenvolvido por Kamila Regina de Souza, sob orientação da Dra. Ademilde Silveira Sartori, em seu mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, defendida no ano de 2013. Souza e Sartori publicaram artigos e apresentaram trabalhos em eventos científicos discutindo o conceito, ampliando e aprofundando o tema e o debate sobre a

PPE. Esta temática se tornou um marco reflexivo de nosso Grupo de Pesquisa passando a ser referenciada nas produções acadêmicas, como essa tese de doutorado que analisa o nível de aproximação da realização de práticas pedagógicas educacionais com uso de TIC junto aos professores de Florianópolis.

Sobre a temática da PPE, até o momento, se encontram defendidas as dissertações de mestrado de Kamila Regina de Souza (2013), Simone de Souza de Bona Porton (2014), Solange Goulart da Silva (2016) e Eduardo Mendes Silva (2016). A dissertação de Kamila R. de Souza trabalhou o conceito para designar um determinado tipo de prática educacional, aquela que se dá de forma comprometida, problematizadora e participativa, no âmbito pedagógico na Educação Infantil. Souza (2013) avança na análise do conceito e desenvolve cinco preceitos que podem identificar uma PPE, os quais são utilizados como referência metodológica em nossa análise a fim de verificarmos se a mediação pedagógica com TIC nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica de Florianópolis facilita, promove e/ou possibilita a realização de uma PPE.

Simone de S. de Bona Porton em sua dissertação de mestrado, defendida em 2014 no PPGE/UEDESC, sob orientação de Ademilde S. Sartori, também referenciou o conceito ao analisar a rádio escolar como um dispositivo pedagógico e educacional capaz de criar ecossistemas comunicativos no ambiente escolar trazendo benefícios ao educando, a comunidade e todo o seu entorno, pois possibilita a promoção de sujeitos mais críticos, éticos e conscientes.

A dissertação de Solange Goulart da Silva defendida em 2016 no PPGE/UEDESC, sob orientação de Ademilde S. Sartori, discutiu a prática pedagógica educacional a partir da noção de interações comunicacionais horizontais e dialógicas, baseando-se em Habermas e Paulo Freire. Propôs um mapa conceitual do ecossistema comunicativo na escola.

A dissertação de Eduardo Mendes Silva defendida em 2016 no PPGE/UDESC, sob orientação de Ademile S. Sartori, discutiu o perfil do professor esperado pelos alunos com relação ao uso das TIC em sua prática pedagógica em relação ao perfil do professor educador encontrado na literatura sobre Educomunicação.

Em andamento, se encontram as dissertações de Wanessa de Matos e Luiza Mazera, além da tese de doutorado de Kamila Regina de Souza e Raquel Zsmorzanski Valduga Schöninger, todas no PPGE/UDESC e sob orientação de Ademilde S. Sartori. Essas pesquisas buscam aprofundar empiricamente, teoricamente e metodologicamente a conceituação de prática pedagógica educacional, com vistas à solidificação epistemológica da área da educação.

1.2 RELEVÂNCIA DA TEMÁTICA DA PESQUISA

A inserção das TIC na educação escolar e sua apropriação, seja por parte dos professores ou dos estudantes, é uma temática de relevância na contemporaneidade. As escolas no Brasil passaram a ser mais fortemente equipadas com TIC no século XXI com propósitos de inclusão digital e fortalecimento de uso pedagógico a partir de políticas públicas, especialmente com o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO).

Atualmente, grande parte das escolas públicas brasileiras conta com salas informatizadas e Internet. Algumas delas contam com recursos e dispositivos pedagógicos digitais, mesmo que em muitos casos estejam em pequenas quantidades. Este índice precisa ser melhorado para que todas as instituições públicas de Educação Básica possam ter ao dispor tais dispositivos e explorar seus potenciais pedagógicos. Não apenas em termos de quantidade, mas também de qualidade. Ter acesso, saber utilizar e explorar seus potenciais educativos

e comunicativos de forma responsável e crítica são fatores que influenciam na educação digital das pessoas e conseqüentemente na sua formação profissional, ética, acadêmica entre outros.

De acordo com Martín-Barbero (1998), vivemos envoltos em um ecossistema comunicativo que se constituiu especialmente com o grande impacto das mídias de massa na cultura cotidiana das pessoas. Os meios de comunicação como rádio e TV foram impactando as rotinas diárias, as formas de comunicação, a estética, os gostos, as formas de recepção e emissão etc. É, especialmente, com a Internet web 2.0, que a população, em diversos países do mundo, passou a criar e experimentar novas formas de acesso à informação e novas formas de comunicação. Com o passar dos tempos as pessoas chamadas de expectadores/receptores começavam a ser mais do que isso, passaram a experimentar-se no papel ativo, ou seja, de produtores/emissores. Este duplo é possibilitado a partir do momento em que usuários passam a produzir, publicar e compartilhar publicamente seus conteúdos. Este papel ativo não surge com a Internet, ele é muito anterior a isso. Mas, na atualidade o meio mais comum para esta ação é a Internet.

Os professores hoje se deparam com estes aspectos, especialmente quando se tratam de jovens estudantes dos anos finais do ensino fundamental (a que se refere nosso estudo), que de maneira geral vivem cotidianamente a cultura digital, a constroem e a reformulam constantemente. Estes acessos e usos se constituem como identificação, como marcar identitárias de uma geração que está crescendo, aprendendo e estabelecendo relações e significação por meio destas tecnologias digitais.

Neste sentido, a escola também é um importante espaço de socialização, de aprendizados, de significados, de compartilhamentos, de diálogos, e que está inserida e constituindo a contemporaneidade com intencionalidades. Utilizar as TIC nas práticas pedagógicas, incentivar seu uso nas

atividades escolares extra-classe, e um uso crítico e responsável das mesmas é tarefa complexa e necessária.

Os estudos em educomunicação, enquanto inter-relação entre educação e comunicação, vêm contribuindo para a efetivação de mudanças nas práticas sociais, culturais, comunicacionais e educativas. Mudanças estas que buscam a promoção de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos, participativos e críticos. E que primam pela dialogicidade como forma de comunicação inter-pessoal, como forma de compreensão do mundo, da vida, da sociedade, bem como pelo uso responsável e crítico das mídias.

Neste sentido, esta tese ressalta que a realização de práticas pedagógicas educacionais nas salas de aula de escolas públicas de Educação Básica é um dos caminhos para a efetivação de uma educação de qualidade cidadã, em que se valorize os processos comunicativos e não os produtos e as técnicas, muito menos as tecnologias por elas mesmas. Ressalta ainda que a escola é espaço de socialização, de aprendizado, de compartilhamento, de colaboração, de diálogo, de crítica, de problematização para a efetivação de mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas em nossa sociedade, portanto trata-se de um complexo espaço de comunicação.

Desta forma, justifica-se a realização de estudos críticos aprofundando análises sobre a mediação pedagógica das TIC nas escolas de Educação Básica sob o viés da educomunicação.

1.3 PROBLEMA DA PESQUISA

O conceito de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) foi criado e desenvolvido com fins de transmissão de informações em que o objetivo é que as mensagens (transformadas em linguagem matemática) cheguem aos receptores/destinatários, o que está em voga são aspectos técnicos. Aqui não importam quais sejam os conteúdos das mensagens, nem seus possíveis significados,

mas sim a quantidade da informação transmitida e recebida. (MATTELART; MATTELART, 2005, p. 59). Tal processo de transmissão da informação é, para os teóricos da Informação, comunicação. Este modelo de comunicação linear, de enfoque técnico, a partir dos anos de 1940, passa a ter um papel central (MATTELART; MATTELART, *op.cit.*, p. 57).

Neste sentido, o termo Sociedade da Informação surge justamente devido a este paradigma técnico-social que ganha centralidade a partir das TIC. O paradigma técnico-social, de acordo com Santos e Carvalho (2009, p.45)¹, usa a informação como moeda de troca para a sociedade.

O problema, neste estudo, está focado no ponto em que este paradigma se torna hegemônico e é inserido em todos os âmbitos, inclusive na educação sob o viés tecnicista. Passa-se a utilizar este modelo comunicativo para as relações em sala de aula, nas práticas pedagógicas dos professores. Conforme Martín-Barbero,

nesta relação entre Educação e Comunicação a última quase sempre é reduzida a sua dimensão puramente instrumental. É deixado de fora o que é justamente estratégico pensar: que é a inserção da educação nos complexos processos de comunicação da sociedade atual, ou falando de outro modo, pensar no ecossistema comunicativo que constitui o entorno educacional difuso e descentrado em que estamos imersos. (MARTÍN-BARBERO, 1998, p. 215).

Sendo assim, muitas formações de professores para o uso das TIC nas escolas se utilizaram de viés instrumental.

¹ **SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: avanços e retrocessos no acesso e no uso da informação** Plácida Leopoldina Ventura Amorim da Costa Santos*Angela Maria Grossi de Carvalho** Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.19, n.1, p. 45-55, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/1782/2687> Acesso em:

Foram realizadas oficinas de como usar computador (ligar, abrir documentos, salvar documentos, entrar na Internet, abrir conta em e-mail etc.), câmaras fotográficas e filmadoras em seu sentido mais técnico. Desde então muitos docentes apresentaram dificuldade para integrar tais tecnologias em suas práticas pedagógicas a partir dos conteúdos curriculares. E é este déficit que na atualidade se busca superar.

A educomunicação enquanto campo teórico-prático busca auxiliar na superação de um modelo comunicativo unidirecional, bem como favorecer a compreensão e o uso crítico das mídias.

Em nosso estudo exploramos a área da Mediação Pedagógica na educação escolar, por preocupar-se com a utilização pedagógica das TIC em sala de aula. Também nos dedicamos assim, aos estudos dos impactos sociais e políticos da inserção de tecnologias nas práticas pedagógicas buscando-se fortalecer a reflexão acadêmica do campo da educomunicação. A mediação pedagógica de TIC é analisada, neste estudo, com base em respostas dadas por professores sobre seus entendimentos e usos pedagógicos das TIC na escola e em suas práticas pedagógicas, portanto, parte de dentro do cotidiano escolar.

Neste contexto, nosso problema de pesquisa versa sobre o uso pedagógico das TIC na escola de Educação Básica contemporânea. Como os professores estão realizando mediação pedagógica das TIC em suas aulas na Educação Básica contemporânea? Em que nível os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, atuantes nas escolas públicas localizadas na cidade de Florianópolis, se aproximam da realização de práticas pedagógicas educacionais comunicativas?

1.4 PLANO DE TESE

Sendo assim, este trabalho foi dividido da seguinte forma:

1 Introdução: onde, por meio de um relato breve da trajetória acadêmica, explicita-se a origem da motivação da pesquisadora em seguir na academia aprofundando estudos referentes à inter-relação entre Educação, Comunicação e Tecnologia. Na sequência, apresenta-se a relevância da temática em questão, justificando-se a necessidade de exploração científica do tema das TIC na escola e nas práticas pedagógicas de professores. Depois relata-se a problemática envolvida e a pergunta da pesquisa de doutorado. Posteriormente, apresenta-se os objetivos desta tese de doutorado em educação com vistas à construção e fortalecimento da área da educomunicação, e finaliza-se apresentando o plano de tese resumidamente.

2 A educação escolar pública, laica e gratuita no Brasil: a intencionalidade deste segundo capítulo foi refletir sobre os caminhos pelos quais a educação escolar fora construída desde a Primeira República no Brasil até os dias atuais. Nesse trilhar do século XX, a educação foi alvo de embates entre católicos e liberais que disputavam espaço hegemônico, passando pelos ideais escolanovistas e seus preceitos ideológicos liberais, que primavam por uma escola pública, laica e gratuita. Até 1947 existia certo equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, mas, a partir de 1947, pós Segunda Guerra Mundial, é a pedagogia nova que passa a predominar na educação escolar brasileira. De 1948 até 1961 tramitou no Congresso Nacional e Senado a que seria a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 4.024/61. Com o Regime Militar instaurado no país a partir de um golpe em 1964, passa-se a estabelecer o tecnicismo no país e na escola como forma de atender a ideologia desenvolvimentista tecnocrática adotada pelo governo. A Lei 5.692/71 foi aprovada sob demandas por um ensino primário e médio que servisse para a aquisição por parte dos estudantes de habilidades específicas para desempenhar uma função dentro das relações de produção estabelecidas pelo sistema capitalista.

Na medida em que os ideais republicanos se estabeleceram novamente no Brasil, a partir de 1985, sob embates ideológicos, políticos e filosóficos, a agenda neoliberal vai se estabelecendo no país. Suas marcas mais fortes estão nas reformas políticas, sociais e educacionais da década de 1990. Em 1996 é aprovada a Lei nº 9.394/96 conhecida como LDB, ainda vigente. Essa lei alterou a estrutura do ensino e criou o conceito de educação básica, que passa a ser formada pela educação infantil, ensino fundamental e pelo ensino médio. No decorrer desses quase vinte anos da sua aprovação inúmeras emendas e leis complementares alteraram muitos aspectos que demonstram preocupações com uma educação mais democrática e universalizada, com ampliação de unidades educativas, com aumento das verbas destinadas à educação, com o estabelecimento de um piso salarial para os professores etc. Sabemos que muito ainda precisa ser feito para a garantia dos direitos adquiridos na área e a conquista de muitos outros.

3 A inserção das TIC no contexto da educação básica brasileira: neste capítulo terceiro a intencionalidade foi refletir sobre alguns impactos da inserção das TIC na educação básica no Brasil. A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação no País, teve início no período ditatorial (1964-1985) no qual o tecnicismo figurava fortemente. Em 1986, início do processo de redemocratização do país, o Ministério da Educação (MEC) aprova o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º graus, dando início a um lento processo de inserção de TIC nas escolas. Em 1989, o MEC institui o Programa Nacional de Informática na Educação (Proninfe). E em 1997 se institui o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), cuja finalidade foi “disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal” (BRASIL, 1997). As políticas públicas são reforçadas a partir do início do

século XXI com propósitos de inclusão digital e fortalecimento de seu uso pedagógico das TIC. A partir de 2007, o PROINFO passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como principal objetivo promover o uso pedagógico das TIC nas redes públicas de educação básica, e instituiu o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO Integrado). Este último é um programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais. Tais políticas de inserção tecnológica nas escolas vêm promovendo certa democratização do acesso a estes bens tecnológicos a uma grande parcela da população na qual tem na escola seu meio de inclusão digital, mesmo que este ainda seja desigual. Sabe-se que ainda há muito a fazer para que esta inserção seja ampliada e com qualidade.

4 A inter-relação entre educação e comunicação: a educomunicação na educação básica: a intencionalidade deste quarto capítulo foi discutir a inter-relação entre dois campos de saber, tendo em vista que quando se aborda o tema das TIC na escola, necessariamente nos remetemos tanto a Educação quanto a Comunicação. A Educomunicação é tratada neste estudo enquanto área interdisciplinar e transdisciplinar que se origina da inter-relação entre Educação e Comunicação e ao mesmo tempo busca transcendê-las. Neste sentido, prima por um comunicar educando e educar comunicando baseada na problematização, na reflexão conjunta, na formulação de mensagens de modo pedagógico, na dialogicidade. A educomunicação, portanto, se preocupa com todo o processo comunicativo envolvido na ampliação dos diálogos sociais e educativos, que envolve o uso crítico das mídias, a recepção crítica das mensagens, a utilização das mídias como recursos,

bem como os efeitos pretendidos. Podemos afirmar que as TIC potencializam os processos educacionais, tendo em vista que podem ampliar suas possibilidades por meio de diversos dispositivos e linguagens dentro e fora da escola. Ainda neste capítulo, discutimos sobre a prática pedagógica educacional que são aquelas planejadas e desenvolvidas em sala de aula, ou em atividades pedagógicas intra ou extra-escolares, voltadas a aprendizagens específicas e significativas que busquem desenvolver e favorecer uma relação mais ativa, criativa, dialógica entre os envolvidos, tendo como base a construção de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos, participativos e críticos.

5 Aspectos Metodológicos: capítulo no qual apresenta-se detalhadamente os aspectos metodológicos da pesquisa que originou os dados em questão, bem como os procedimentos metodológicos da pesquisa de doutorado.

6 Perfil tecnológico dos professores de escolas públicas de Florianópolis: analisando os dados coletados em relação às TIC: este sexto capítulo analisa o perfil tecnológico de professores que, no ano de 2014, atuavam nos anos finais do ensino fundamental em escolas vinculadas às Redes Municipal, Estadual e Federal de Ensino localizadas na cidade de Florianópolis. Esse capítulo está dividido em cinco momentos, o primeiro versa sobre dados gerais do professores; o segundo versa sobre a inserção das TIC no âmbito do uso na vida pessoal dos mesmos; o terceiro versa sobre a inserção das TIC no âmbito do profissional, que foram entendidas como momentos em que os professores afirmavam realizar, por exemplo, formação continuada com a temática das TIC, uso das TIC para planejamento de aulas, uso das TIC para comunicação com a comunidade escolar, etc. que são ações ligadas ao âmbito da sua profissão e aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas; o quarto versa sobre a inserção das TIC no âmbito pedagógico, entendida aqui como aquelas atividades pedagógicas realizadas junto aos estudantes, como ministrar

aulas usando as TIC, solicitar trabalhos escolares em que os estudantes usem as TIC; e o quinto versa sobre as associações encontradas entre alguns itens das perguntas de âmbito pessoal e profissional com o âmbito do pedagógico, a fim de vermos possíveis relações. Desta forma, poderemos conhecer o perfil tecnológico dos professores da educação básica da cidade de Florianópolis.

7 Aproximações para uma prática pedagógica educ comunicativa com o uso das TIC: este sétimo capítulo apresenta a análise qualitativa dos itens do questionário, referentes às práticas pedagógicas dos professores de Florianópolis, que foram identificados com pelo menos dois Princípios da PPE. Nosso intuito foi verificar o quanto tais professores se aproximam do perfil de um professor educ comunicativo a partir dos quatro Princípios da Prática Pedagógica Educ comunicativa (PPE). Este capítulo responde qual o nível de aproximação da realização de práticas pedagógicas educ comunicativas com o uso das TIC nas escolas públicas de Florianópolis.

Por fim, a **Conclusão** apresenta as considerações finais e as conclusões atingidas neste estudo, bem como as indicações de novos caminhos investigativos.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA, LAICA E GRATUITA NO BRASIL

Este capítulo objetiva realizar uma breve reflexão sobre o processo de escolarização a partir da instauração da República no Brasil até os tempos atuais. Analisa como foram engendradas as políticas educacionais de acordo com os preceitos das políticas desenvolvimentistas, quais foram os caminhos para a efetivação de uma Rede Escolar pública, laica e gratuita, bem como quais foram as concepções pedagógicas adotadas nos diferentes períodos.

2.1 NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO NO INÍCIO DA REPÚBLICA NO BRASIL

Nas primeiras décadas da República, entre 1889 e 1930, inúmeras reformas foram propostas acerca da implementação de uma escola pública, laica e gratuita no Brasil. Tais reformas estavam ligadas às novas referências ideológicas de um pensamento no qual preponderava o paradigma do racionalismo iluminista, desdobrado no liberalismo, no laicisismo e no positivismo (Severino, 1986). Houve uma forte pressão pelo cumprimento das demandas sociais ligadas à educação, sobretudo, no que se refere ao projeto de modernização inerente, ao menos de forma discursiva, no programa republicano. O Governo, por meio da escolarização, buscava introjetar preceitos do modelo positivista e de uma política econômica liberal, de tal modo que os sujeitos deveriam constituir-se como ordeiros e cientes de sua função social.

A escolarização formal, que atingia um número reduzido de educandos até então, concretizou-se, a partir do início da República, como um campo em disputa. De um lado, as ideologias religiosas, em especial dos católicos, que estavam arraigadas na vida e nas condutas morais e éticas das pessoas, e

de outro os ideais liberais, que para sua efetivação necessitavam formar um determinado tipo de cidadão. Tratava-se de uma “ideologia liberal burguesa, laicizada, modernizada e modernizadora, com pretensão de ser fundada na ciência e no reconhecimento da liberdade e da igualdade humanas” (SEVERINO, *op. cit.*, p. 299).

Conforme Ribeiro (1993, p.18), o positivismo, de orientação cientificista e pragmática, havia reunido muitos adeptos no Brasil e estava presente nas reformas. O pensamento liberal, que em seu discurso fundamenta o direito de igualdade com a destituição dos privilégios hereditários e alargamento de oportunidades, no Brasil sofrera forte impacto da arraigada herança política oligárquica patriarcal e escravista. E mesmo que influenciado pelos modelos europeu e americano, fora moldado aos interesses de grupos corporativistas que procuraram limitar suas possibilidades democráticas.

Nesse período, em que os projetos de modernização foram centrais para o discurso republicano, a educação institucionalizada foi revalorizada, cabendo-lhe, a partir de então, conforme Severino (2006, *op. cit.*, p.298),

tarefas importantes não só na formação cultural das pessoas mas também na profissionalização dos trabalhadores para as indústrias e para os diversos serviços. Além disso, as camadas médias viam na educação um dos principais caminhos para a ascensão social, o que suscitou forte demanda pela educação. Esta deveria ser fornecida por um sistema público, laico, imune às interferências de cunho religioso. À educação cabia então cuidar da preparação de mão-de-obra para a expansão industrial e dos serviços, bem como da oferta de cultura e status social. Este passava a ser o perfil do novo cidadão, imbuído de espírito público e identificado com a construção de sua pátria nacional.

O positivismo constitui sua doutrina a partir da premissa de que o ensino deve ser público, oficialmente outorgado pelo Estado, tendo em vista que suas forças intelectuais e seu poder espiritual devem fazer circular na sociedade civil um cientificismo fortemente preocupado com a constituição da identidade nacional. O ensejo republicano abria possibilidades para se efetivar um sistema de educação pública, laica e gratuita, o que fez retirar a hegemonia confessional do âmbito educativo. Muitas foram as propostas inseridas nas primeiras décadas da chamada República Velha, dentre elas estão: a Reforma Benjamin Constant (1890); o Código Eptácio Pessoa (1901); a Reforma Rivadávia Correa (1911); a Reforma Carlos Maximiliano (1915); e a Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925).

Cabe mencionar, que a Reforma Benjamin Constant, Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, estabeleceu que o processo educativo deveria ser oficializado como público, do ensino primário ao secundário, no modelo seriado, ampliando a base curricular que seria inspirada no enciclopedismo positivista de Augusto Comte. A Reforma Benjamin Constant, com a inclusão de disciplinas científicas no ensino acadêmico, objetivava romper com a tradição do currículo clássico jesuítico. Neste plano positivista, o Ensino Médio deveria ser ofertado pelo Estado. No entanto, com a Reforma Rivadávia Correa, entre os anos de 1911-1915, houve a determinação liberal de que as escolas de Ensino Secundário e de Ensino Superior deveriam perder o *status* de ensino oficial, subsidiado pelo Estado, e passariam a entidades privadas autônomas. Verifica-se, assim, uma forte influência dos preceitos positivistas em convergência aos ideários liberais econômicos.

Para efetivação do projeto positivista, que buscava superar o atraso econômico e a considerada “incivilidade” da população brasileira, a difusão da instrução primária havia se tornado indispensável. Neste sentido, a criação dos Grupos

Escolares foi uma estratégia central, um instrumento propulsor para o ideário de conformação de um sujeito morigerado, que deveria ser ordeiro e propiciar com o seu trabalho o progresso da nação. As escolas normais, neste projeto deveriam ser reformadas tornando-se modelares. Seriam estas instituições que preparariam os professores, a partir do método intuitivo, para atuarem nos grupos escolares. A Escola Normal de São Paulo, a partir da chamada Reforma Caetano de Campos, tornou-se modelo para os outros Estados. Fortes traços destes ideais que passaram a reivindicar uma escola nova foram inseridos no Brasil, ainda no final do século XIX.

Rui Barbosa, em 1880, entra na Comissão de Instrução Pública da Câmara, e consulta num período de dois anos um vasto material bibliográfico sobre os métodos pedagógicos mais modernos. Elabora então os seus Pareceres, nos quais consolida sua proposta para o sistema educacional brasileiro, evidenciando a concepção de que a instrução representava um meio para atingir os ideais de modernização e assim transformar o país numa nação desenvolvida (REMER; STENTZLER, 2009, p. 6337)

Rui Barbosa também realizou a tradução do livro “*Primary object lessons*”, de Norman Allison Calkins, que foi publicado no Brasil em 1886 com o título de “Primeiras Lições de Coisas”, passando a ser o manual de orientação dos professores das escolas normais e primárias no final do século XIX e início do século XX, iniciando o método intuitivo no país (REMER; STENTZLER, 2009).

A partir da década de 1920, as reformas educacionais brasileiras foram baseadas nos preceitos do movimento da Escola Nova. Tiveram como base os estudos de Pestalozzi, que

foi um dos principais autores do método pedagógico intuitivo² e Fröbel, ambos educadores oriundos das bases do protestantismo. De acordo com Resende e Souza (s/d, p.3),

As concepções do Método Intuitivo foram difundidas através do manual Lições de Coisas que teve vários autores, sendo o mais utilizado o manual do americano Norman Allisson Calkins, traduzido para o português por Rui Barbosa. A existência de um manual acabou configurando as lições de coisas como disciplina à parte nos programas escolares, e não como método que permeasse todo o ensino, fato que para alguns pensadores da educação, empobreceu a concepção do método intuitivo.

Arce (2002) também destaca que os germens que nortearam a pedagogia da Escola Nova são provenientes dos estudos de Pestalozzi e Fröbel, que são:

- A criança e seu desenvolvimento passam a ser o centro do processo educacional, a espontaneidade infantil deve ser preservada a todo custo através do simples guiar, pelo educador, das forças espirituais imanentes na criança.
- A atividade como ponto central de toda a metodologia de trabalho, atividade esta que deve sempre se centrar nos interesses e necessidades da criança, respeitando-se seu ritmo natural de desenvolvimento. A educação escolar deve ser, portanto, ativa. [...].
- A substituição do uso da disciplina exterior pelo cultivo da disciplina interior tão cara à moral protestante.
- Um mínimo de matéria escolar

² O método intuitivo surgiu na Alemanha no final do século XVIII pela iniciativa de Basedow, Campe e, sobretudo de Pestalozzi. Consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação. (REMER; STENTZLER, 2009).

em troca do máximo de possibilidades de desenvolvimento das habilidades e capacidades de cada criança com ajuda do trabalho, amor e alegria (ARCE, 2002, p. 216).

No ano de 1932 apresentava-se como pauta central no movimento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” a defesa de uma educação pública, gratuita, laica e obrigatória, como direito dos cidadãos e dever do Estado e, que esta educação com uma racionalização curricular tivesse um caráter nacional. Uma das características mais marcantes da Pedagogia Nova foi “a importância dada à atividade dos alunos” (MESQUITA, 2010, p. 65) que passam a serem vistos como protagonistas, em detrimento da pedagogia tradicional, cujo processo pedagógico era centrado no professor, na transmissão de conteúdos definidos em currículo. A preocupação escolanovista de universalização do ensino formal, em especial da educação básica, preconizava os obstáculos e dificuldades que as populações desfavorecidas encontravam para frequentarem a escola.

Mudanças significativas na conjuntura de diversos países do Mundo e no Brasil foram estabelecidas especialmente no pós-Segunda Guerra Mundial. Os EUA, na busca por ampliação e disseminação de seu modelo econômico, político e ideológico, interferiu sobremaneira nos países da América Latina com a intenção de hegemonizar o *American way of life* buscando efetivar um neo-colonialismo. De 1932 até 1947, Saviani (2008) afirma que existiu no Brasil um equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova e que a partir de 1947 passou a predominar a influência da Pedagogia Nova.

A década de 1950 fora fortemente marcada pela alteração em relação ao consumo, ao comportamento, à moda, à paisagem urbana, entre outros, devido ao processo de modernização, consolidando a chamada sociedade urbano-industrial. Esse novo estilo de vida fora amplamente difundido por meio de revistas, cinema, músicas e atingiu com grande

eficácia às populações economicamente favorecidas que podiam consumir esse modo e estilo de vida. Por sua vez, isto impactou de outra forma as camadas empobrecidas, pois tinham dificuldades ou impossibilidades econômicas para a obtenção da grande maioria dos produtos.

Entre as camadas altas e médias da população urbana assiste-se a uma padronização do consumo provocada pela expansão da propaganda, instrumento básico para a ampliação do comércio e da produção. [...] Esta é a época em que o avanço dos meios de comunicação de massa [...] a padronização dos hábitos do consumo e dos comportamentos atinge apenas parcela da população, em parte devido ao baixo padrão e vida do brasileiro. Nossa cultura hoje continua imensamente diferenciada e marcada por conflitos de classe e por desníveis regionais (RODRIGUES, 2010, p. 35).

Esse período foi marcado por conflitos geracionais, pois em geral os mais jovens, especialmente nos centros urbanos, passaram a desejar um novo estilo de vida, que se apresentava por meio da implementação do capitalismo no País e, os mais velhos, preocupavam-se com a manutenção dos costumes tradicionais, religiosos e de poder. A partir deste período, os jovens tornam-se uma “nova fatia de mercado” e, portanto consumidores em potencial (KEHL, 2004, p. 91).

Como pode-se verificar no Censo do IBGE de 1940, a taxa de analfabetismo era de 56,17% da população com idade superior a 15 anos. No final dos anos 60, registrava-se um índice de 39,35% da população de analfabetos no país na mesma faixa etária. Podemos observar o que as transformações, mesmo no âmbito do ensino público básico, aconteciam de forma bastante lenta. Esta precariedade, relacionada às condições gerais escola brasileira, levou, ao

final da década de 1950, a uma nova manifestação pública dos educadores de viés escolanovista. Com um documento intitulado: “Mais uma vez convocados”³, tais educadores buscaram atualizar o debate sobre as questões que foram levantadas no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Este é um período de intenso debate no Brasil sobre diversos problemas sociais e a educação permanece como um dos mais centrais nas pautas políticas. No início da década de 1960, Paulo Freire destacava-se como um crítico ao paradigma educacional vigente no país, que, segundo ele, copiava modelos de outros países, especialmente dos EUA. Freire (2005) passou a denunciar o que ele chamou de “invasão cultural”.

Neste processo, foram criadas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº 4.024/61. De acordo com Marçal Ribeiro (1993), tanto católicos como liberais se beneficiaram com essa lei.

Para Marchelli (2014, p. 1485),

O período de formulação da LDB/1961 e sua tramitação política deu-se entre os anos de 1947 e 1961 à sombra de um exasperado conflito de interesses envolvendo por um lado os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União e, por outro, os católicos cujo mote era a escola privada e a não interferência do estado nos negócios educacionais. No entanto, o poder de conciliação do regime liberal populista dentro do qual a LDB foi concebida e aprovada,

³ “Mais uma vez convocados” foi o título dado ao documento do manifesto dos educadores gerado em primeiro de julho de 1959, redigido por Fernando de Azevedo, que serviu como reafirmação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932. Entre as 189 assinaturas do segundo manifesto encontram-se os nomes de, por exemplo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda, Fernando Henrique Cardoso, Darci Ribeiro e Álvaro Vieira Pinto.

que se instalou no país em 1945 com o fim da ditadura Vargas e perdurou até o golpe militar de 1964, soube conciliar muito bem os interesses em jogo. Considerando que a educação nacional está voltada para os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade que têm por fim a preservação dos direitos e deveres individuais, da família, das instituições sociais e do estado (Art. 1º, item a), tanto liberais quanto conservadores foram contemplados em relação aos seus desejos historicamente instituídos.

De acordo com Saviani (1997, p.18), o Congresso Nacional chegou a “uma solução intermediária entre os extremos representados pelo projeto original e pelo substitutivo Lacerda” no que tange a Lei nº 4.024/61. Após sua aprovação na Câmara dos Deputados, foi aprovado no Senado com mais de 200 emendas e sancionado pelo então Presidente da República João Goulart. A decisão pela garantia à família do direito de escolha sobre o tipo de educação que seria ministrado aos seus filhos, tendo o poder público a incumbência de sua garantia, bem como a liberdade ao setor privado, foi resultado da conciliação entre a proposta de lei original de 1932 e o substitutivo proposto por Carlos Lacerda⁴ (SAVIANI, *op. cit.*). De acordo com Ghiraldelli (2001, p. 90), a Lei 4.024/61, nossa primeira LDBEN,

garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e os particulares, o que garantia que as verbas públicas poderiam, inexoravelmente, ser carreadas para a rede particular de ensino em todos os graus. A Lei, que ficou treze anos no

⁴ De acordo com Saviani (1997) o deputado Carlos Lacerda era um representante dos conservadores bastante conhecido pela sua preleção contrária a todo e qualquer projeto de esquerda, fosse este sob o cunho populista ou sob qualquer outra rubrica que defendia.

Congresso, e que inicialmente destinava-se a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber.

Saviani (1997) aponta que outra conciliação entre liberais e conservadores, no que tange a referida LDBEN, se refere à liberdade de ensino, que se tratava de uma reivindicação da iniciativa privada, “ao passo que o título referente aos sistemas de ensino implicava a precedência da iniciativa do poder público” (SAVIANI, *op. cit.*, p.19). Buscando-se atender também aos dois lados, fez-se constar nesta Lei, de acordo com Saviani (*idem*), que os recursos públicos deveriam ser “aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino”, e que

a concessão de bolsas bem como a cooperação financeira da União com Estados, Municípios e iniciativa privada sob a forma de subvenção, assistência técnica e financeira ‘para compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamento’ (SAVIANI, *op. cit.*, p. 20).

Com os militares assumindo o Governo do Brasil, a partir de um golpe, no ano de 1964, se estabelece outro quadro político e atendendo à ideologia desenvolvimentista adotada pelo governo, ajustou-se a LDB de 61, sancionando a lei 5.540/68, que reformou a estrutura do ensino superior, sendo por isso, chamada de lei da reforma universitária.

Entre estudiosos do ensino superior brasileiro há praticamente unanimidade a respeito da predominância da ideologia desenvolvimentista na orientação da ação estatal referente a este nível de formação, no período de consolidação

do modelo urbano-industrial, ocorrido nas décadas de 1950 e 1960. Inicialmente sem obediência a planos e ao estabelecimento de metas, mas implicitamente buscando adequar o ensino ministrado à realidade socioeconômica, a política governamental de ensino superior passa a integrar o planejamento econômico e do desenvolvimento, mediante o estabelecimento de prioridades de formação de recursos humanos correspondentes às necessidades da realidade (WEBER, 2009, p.126).

Neste período de governo militar ditatorial, as políticas educacionais passam a ter um feitiço explicitamente tecnicista sob uma perspectiva ideológica tecnocrática, no qual o desenvolvimento tecnológico passa a ser motor para o desenvolvimento econômico (SEVERINO, 2006). “Daí ser a educação chamada a implementar uma vocação eminentemente dedicada à formação profissional, visando à preparação de mão-de-obra técnica bem qualificada de cidadãos ordeiros e pacíficos” (SEVERINO, *op. cit.* p.300).

A tendência pedagógica tecnicista fora introduzida no Brasil neste período, por meio do acordo MEC-USAID⁵, mais especificamente “a partir de 1969 – depois da Lei 5.540, que reestruturou o ensino superior, destacando-se nesse quadro o Parecer 252/69 que reformulou o curso de pedagogia” (SAVIANI, s/d, p.24).

Tendo em vista a consolidação da fase monopolista do desenvolvimento capitalista, e a valorização dos processos de industrialização, uma das preocupações é a educação escolar. A pedagogia tecnicista fora trazida com o intuito de solucionar os problemas da baixa produtividade escolar, pois apresentava

⁵ USAID é a sigla da palavra em inglês United States Agency for International Development. Trata-se de uma empresa de consultoria americana que realizou levantamento de dados no Brasil e outros países da América latina. Influenciou as Leis 5.540/68 (ensino universitário) e 5.692/71 (ensino de 1º e 2º graus).

altos índices de evasão e repetência, e assim, dificultavam, de certa forma, o crescimento econômico do país (SAVIANI, 2008, p.367). Com isso, a necessidade de formação de mão de obra, ainda naquele momento, tornava-se premente para atender a essa demanda (KUENZER; MACHADO, 1982).

De acordo com Ilma Passos A. Veiga (1991, p.16)

o tecnicismo tornou-se pedagógico, como se tornara também um tecnicismo político, econômico, burocrático-administrativo, bancário, agrícola, previdenciário etc. É nesse sentido que ele é uma concepção pela qual a sociedade se compreende, e que tal autocompreensão permeia todas as relações sociais, econômicas, políticas, educacionais etc. Destarte, o tecnicismo é muito maior do que a pedagogia, do que a técnica pedagógica, ou do que o tecnicismo pedagógico.

Trata-se de uma proposta educativa baseada na área da psicologia que estuda o comportamento, que surgiu em oposição ao Funcionalismo e ao Estruturalismo. Skinner desenvolveu, a partir da teoria de Watson⁶, uma nova forma de compreender o comportamento humano e sua forma de aprender que para essa corrente de pensamento se dá por condicionamento, envolvendo estímulos, reforços e respostas (VIOTTO FILHO; PONCE; ALMEIDA, 2009).

De acordo com Milhollan e Forisha (1978), no livro “Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação”, Skinner identificou dois tipos de respostas aos

⁶ John B. Watson (1878-1958) psicólogo americano, desenvolveu seus estudos do comportamento baseado no realismo, que defendia que toda experiência é causada por um mundo objetivo e real, exterior e separado do mundo subjetivo e interno (BAUM, 2007). Tal vertente ficou conhecida como behaviorismo metodológico. Já Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) baseou seus estudos mais no pragmatismo e. Tal vertente ficou conhecida como behaviorismo radical.

estímulos que ele chamou de as respondentes e as operantes. E uma das questões levantadas por Skinner diz respeito ao controle da resposta ocasionada por algum estímulo e o reforço imediato da resposta correta que pode ser positivo ou negativo. Skinner, embasado nessa concepção de aprendizagem, inventou e testou, especialmente com crianças, as máquinas de ensinar com instrução programada⁷. Nesse caso a memória era fundamental e pelo ensaio e erro iam aprendendo por condicionamento. As teorias desenvolvidas por Skinner passam a ser utilizadas no Brasil a partir da década de 1970, com a importação da tendência tecnicista que influenciou as abordagens do processo de ensino e aprendizagem.⁸

A Pedagogia Tecnicista, baseada no modelo Behaviorista, de acordo com Veiga (2008, p.15), tem como propósito “sobrelevar as técnicas, os processos, os recursos materiais ligados à dinâmica concreta do ensinar e do aprender”, o que enfatiza a autonomia dos recursos técnicos, bem como a autonomia da escola em relação aos processos sociais (VEIGA, *op. cit.*, p.15).

Para atender as demandas do ensino primário e médio, sob um viés tecnicista, foi necessária uma nova reforma, que foi instituída pela Lei 5.692/71. Essa LDB estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula na modalidade de ensino designado como de 1º grau para toda a população brasileira na faixa dos 7 aos 14 anos, compreendendo 8 séries, bem como a

⁷ A Máquina de ensinar de Skinner foi um desenvolvimento da proposta de Sydney Pressey, em 1925, o qual propunha um único caminho a ser seguido pelo aluno. Ver SARTORI, 2009.

⁸ Para Skinner a repetição mecânica deve ser incentivada, pois esta leva à memorização e assim pode-se verificar se há o aprendizado por meio do comportamento observável. Os comportamentos são obtidos pelo reforço ou incentivo ao comportamento desejado com um estímulo positivo, repetido até que ele se torne automático. Assim a aprendizagem concentra-se na aquisição de novos comportamentos observáveis.

opção da matrícula posterior no 2º grau, para uma formação que poderia ser feita por meio de três ou de quatro séries anuais. Quanto à organização curricular, essa Lei pretendeu aparelhar o sistema de ensino de 1º e 2º graus com uma proposta profissionalizante, no sentido de tornar possível às escolas formarem técnicos para ocuparem vagas específicas no mercado de trabalho oriundo das políticas desenvolvimentistas implantadas no Brasil pelo governo militar. De acordo com Marçal Ribeiro (1993, p.27),

A lei 5692/71 tinha como principal preocupação a profissionalização. Seu objetivo era dar ao nível médio, uma terminalidade profissional, de modo a atenuar as pressões exercidas pelos estudantes que não conseguiam ser aprovados nos vestibulares. Os que precisassem trabalhar abandonariam as escolas ao concluir o secundário, já que possuíam uma especialização e poderiam enfrentar o mercado de trabalho. Anos mais tarde virá a Lei 7044, de 18 de outubro de 1982, alterando substancialmente dispositivos da lei 5692/71.

Nesse projeto educacional,

(...) o indivíduo deverá adquirir por meio da educação especializada habilidades específicas para desempenhar uma função dentro das relações de produção estabelecidas pelo sistema capitalista, colocando sua força de trabalho a serviço das classes dominantes, mas mantendo-se dono de seu próprio destino ao esforçar-se para um dia poder se apropriar de determinados meios de produção (MARCHELLI, 2014, p.1504).

O ensino nesse modelo econômico “deve ser técnico, sem conotação política de cunho crítico. Visa-se à maior produtividade possível, a baixo custo, mediante o preparo de

uma mão-de-obra numerosa, com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil (...)” (Severino, *op. cit.* p.301). De acordo com Saviani (2013), no período (de 1969 até 1980) predominou no Brasil a Pedagogia Tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da concepção crítico-reprodutivista. Esta última, estabelecida a partir da não aceitação a educação oficial, de boa parte dos educadores, que eram críticos ao regime militar, autoritário e tecnocrático, estava embasada em estudos basicamente de “Bourdieu e Passeron, com a Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica sistematizada na obra “A Reprodução”; Authusser, com o artigo “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado”, publicado na revista *La Pensée*, em 1969, e depois republicado na forma de livro; e o livro de Baudelot e Establet, *A Escola Capitalista na França*, que data de 1971” (SAVIANI, 2008, p.25, grifo do autor).

Conforme Veiga (1991, p.22), o aspecto técnico do ensino, que se confundiu com a tendência tecnicista por alguns anos e, por isso, foi também rechaçado na década de 1980, é elemento constituinte do pedagógico. Para a autora supracitada,

Quaisquer técnicas de ensino não têm existência em si, nem racionalidade em si como apregoava o tecnicismo. A pretensão deste é que, ocorrendo a correta seqüenciação dos processos pedagógicos determinados, estariam simplesmente garantidos o ensino e a aprendizagem de qualidade. Nessa perspectiva, a racionalidade do processo pedagógico estaria nos meios: bastariam as estratégias e as táticas bem conduzidas para realizar em plenitude a atividade de ensinar. [...] A técnica está ligada ao contexto em que surge, bem como à teoria pedagógica que a ilumina (VEIGA, *idem*).

A corrente da Pedagogia Histórico-Crítica e outras propostas alternativas afirmam-se no Brasil, fundamentalmente, a partir de 1979, conforme Saviani (2008). Tal vertente passou a criticar fortemente o Tecnicismo, o que fez com que este deixasse de ser confiável e recomendável, “para se tornar alvo de inúmeras análises e críticas em diferentes dimensões do conhecimento” (VEIGA, 2008, p.20).

As lógicas da reprodução e manutenção da sociedade de classes foram alvo de críticas e, com isso, instaura-se uma crise na educação e na escola. Conforme Bianchetti (2013), com isso ganham centralidade os posicionamentos de denúncia da escola como meio de reprodução da sociedade, como teorizaram Bourdieu e Passeron (1992) e Althusser (1985), bem como Saviani (1984) no Brasil. Essa percepção da educação fez com que emergisse posturas de não acomodação e engajamento de todos, especialmente os docentes, que não aceitaram a condição imposta a eles de instrumentos de reprodução, em um projeto contra-hegemônico (BIANCHETTI, 2013). Esta crise da educação e da escola explicita uma crise da sociedade de classes, que contraditória e excludente passava a ideia de mudança como positiva para a sociedade, mas o que visava era a manutenção de seu *status quo*, com uma mudança apenas aparente, conforme aponta David Harvey (2007). Essa suposta hegemonia de uma burguesia emergente e, já em crise, é posta em cheque com apontamentos de uma nova era, a de incertezas, riscos, fluidez, interrogações e dúvidas.

De acordo com Severino (2006, p. 301),

Após 25 anos de autoritarismo exacerbado, o regime, no início da década de 1980, começa a dar sinais de exaustão. Devorando seus próprios filhos, não mais satisfazia aos interesses capitalistas que pretendiam se universalizar mundo afora. Considerou-se superada essa fase da imposição tecnocrática, entendendo-se que os 25 anos foram suficientes para aplinar o terreno para uma nova etapa, agora não mais

baseada na repressão violenta pela força, mas pela impregnação sutil da subjetivação ideológica por si mesma. Nos últimos trinta anos, o país vivencia então uma nova fase marcada pela implementação da agenda neoliberal, nova proposta do capitalismo internacional.

A área da educação no Brasil na década de 1980 demonstrou-se mobilizada com a causa da educação no país. Foi criada a “ANDE (Associação Nacional de Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) criados entre 1977 e 1979” (SAVIANI, 2013, p.208). Tais entidades em 1980 realizaram a Primeira Conferência Brasileira de Educação (I CBE) “à qual se seguiram mais cinco realizadas em 1982, 1984, 1986, 1988 e em 1991” (SAVIANI, *idem*). A sua quarta edição, realizada em Goiânia em 1986, teve como tema A educação e a Constituinte “na qual foi aprovada a “Carta de Goiânia” contendo os pontos que, de acordo com os educadores reunidos nesta Conferência, deveriam integrar o capítulo sobre educação da Constituição Federal” (SAVIANI, *idem*) de 1988. No final da década de 1970, as universidades passaram a criar suas associações de docentes. Em 1981 foi fundada a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES). Em 1986 a Confederação de Professores do Brasil (CPB) contava com 29 associações estaduais filiadas. De acordo com Saviani (*op. cit.*, p.209),

Essa mobilização do campo educacional desembocou na Constituinte com a atuação do “Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito”, formado por 15 entidades, as antes citadas (ANDE, ANDES, ANPEd, CEDES, FENOE, CPB, FASUBRA), às quais se acrescentaram a ANPAE (Associação Nacional dos

Profissionais da Administração Educacional), a SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), a UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundários), a UNE (União Nacional dos Estudantes), a CGT (Confederação Geral dos Trabalhadores), a CUT (Central Única dos Trabalhadores) e a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil).

Ao passo que se aplicavam as políticas públicas de efetivação das diretrizes neoliberais, mais a educação se afastava do objetivo de poder ser mediadora da libertação, da emancipação e da construção da cidadania.

A partir da década de 1980 no Brasil, com demandas políticas e sociais urgentes, o pensamento construtivista, de Emilia Ferreiro, convergente às teorias de Piaget, e colaboradores, fora introduzido no país com forte influência no campo da alfabetização seja nas políticas públicas posteriores, seja na adoção por parte do setor privado. Tal inserção demonstrou um deslocamento no

eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas (MORTATTI, 2006, p.10).

Devido à resistência de parte dos professores, muitos deles seguem aplicando os métodos tradicionais de ensino, e muitos misturam os métodos construtivistas e os tradicionais em sua prática pedagógica. “De qualquer modo, nesse momento, tornam-se hegemônicos o discurso institucional do

seguimento público sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista” (MORTATTI, 2006, p.11). As ideias construtivistas foram expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997. No documento afirma-se que

a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1997, p. 21).

Neste trecho percebe-se a transição declarada do modelo de memorização para um modelo construtivista, no qual o aluno constrói o conhecimento. Piaget foi um dos teóricos que se dedicou a compreender e explicar como se davam os processos da inteligência a partir de uma epistemologia genética, tendo em vista ser formado em biologia. Se colocando no campo do estruturalismo, tinha uma visão em parte pautada na ciência positivista, embora fosse, em alguns pontos, um crítico da mesma. Por vezes se identificava com a percepção de Durkheim, que via a sociedade como um organismo social.

A crítica de Piaget ao positivismo se remetia ao processo de fragmentação pelo qual foi lançada a ciência, porque o único interesse desta corrente teórica era descrever a observação e tecer análises para extrair leis funcionais, procedimento que exigia disciplinas separadas por delimitação das categorias sobre as quais cada uma se debruçaria (SARTÓRIO, 2010, p. 206-207).

Para Piaget o ser humano como sujeito biológico e em interação com o meio deve ser descrito como sistema aberto que constrói, progressivamente, o conhecimento ao agir sobre os objetos incorporando elementos cognitivos novos a uma estrutura já existente, determinando reajustes nessa estrutura (PIAGET, 1978). A mente, ou seja, o ato de conhecer, preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações envolvidas no plano da cognição.

Segundo a Teoria Epistemológica Genética, conforme surgem solicitações do meio, as estruturas da inteligência vão se construindo e, a partir de novas solicitações, o sujeito tem a possibilidade de reorganizá-las, vivenciando constantes mecanismos de assimilação de novos objetos a esquemas já existentes e mecanismos de ampliação do conhecimento denominados acomodação. O resultado das sucessivas assimilações e acomodações é chamado por Piaget de equilíbrio (conceito central da sua teoria construtivista do conhecimento). Assim, quando as estruturas que o sujeito já construiu não lhe permitem assimilar um novo objeto de conhecimento, isto é, determinado objeto é resistente, provoca uma perturbação no sujeito, o desequilíbrio é desencadeado (Boletim Online do Instituto de Psicologia, 2010).

Piaget seguia os fundamentos de Kant quando privilegiou a estrutura mental, o processo de dedução obtido pelo indivíduo. Para Kant, o conhecimento advém da sensibilidade intuitiva que, no momento da experiência, comprova os conceitos que já estavam dados pela razão. A capacidade de ser afetado pelo objeto está *apriori* no ser

humano (KANT, 2001)⁹. Uma das alternativas ao positivismo foi a sua proposta de interdisciplinaridade.

Os estudos de Piaget adentram no contexto brasileiro a partir da década de 1960, mas se destacam mais fortemente a partir da década de 1980. Nesse mesmo período, década de 1980, temos a emergência do interacionismo, demonstrando a incerteza ou a insatisfação quanto aos métodos anteriores, o que se apresenta como fruto da disputa ideológica sobre métodos de ensino. De acordo com Mortatti (2006, p.12), “essa “nova” disputa, por sua vez, foi-se diluindo, à medida que certos aspectos de certa apropriação do interacionismo foram sendo conciliados com certa apropriação do construtivismo”.

Os estudos de Vygotsky (1896-1934) e sua concepção de aprendizagem vão ganhando mais destaque em estudos e pesquisas no Brasil a partir da década de 1990, tendo em vista seu fundamento no materialismo histórico e na epistemologia dialética do marxismo. Nesse período, acontece uma disputa entre a corrente Construtivista piagetiana e a corrente Histórico-Cultural Vygotskiana. Tal disputa vai além das concepções de aprendizagem, sendo demarcada por questões políticas, sociais e filosóficas.

Para Vygotsky, o processo do ato de conhecer se constrói sob a mediação de símbolos e signos linguísticos. Nesse caso, destacam-se pontos importantes para a pedagogia ativa e crítica, a construção do conhecimento e a interação social. Ele divide em dois os níveis de desenvolvimento cognitivo, que são o real e o potencial. Entre um e outro existe uma zona denominada de zona de desenvolvimento proximal que se torna nível de desenvolvimento real após o processo de mediação de uma pessoa mais experiente, que pode ser um

⁹ Versão eletrônica do livro “Crítica da Razão Pura”. Autor: Emmanuel Kant. Créditos da digitalização: Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia) Homepage do grupo: <http://br.egroups.com/group/acropolis/>
Upload feito por: Thiago Maia thiagomaiaasantos@uol.com.br.

adulto ou uma criança que já tenha superado esse nível para essa situação. Nessa concepção a interação humana é fundamental e prima-se pela colaboração, pelo exercício do diálogo, ou seja, pela comunicação interpessoal que irá proporcionar a superação de um estágio e o tornará cada vez mais autônomo.

A adoção no Brasil da teoria da aprendizagem de Vygotsky demarca uma escolha por concepções ativas da educação com foco nos processos cognitivos e na capacidade plástica e maleável das funções cognitivas. Já não se aposta mais na memorização e repetição como foco de aprendizado. A concepção sócio-histórica de Vygotsky é utilizada como referência para a educação escolar pública no Brasil desde a década de 1990, embora ainda se perpetuem algumas práticas tradicionais e tecnicistas nas escolas, como nas ações de avaliação, por fazer parte do processo histórico da educação e, portanto, de uma cultura escolar. Em 1998 o “Documento Introdutório Ao Referencial Curricular Nacional para a educação infantil – Volume 1” (BRASÍLIA, 1998), por exemplo, trazia entre outras terminologias, interação, conhecimentos prévios, proximidade com as práticas sociais reais, comunicação e outros termos que demonstram as influências dos estudos sócio-histórico-culturais nos documentos oficiais de educação, além da presença de suas obras nas referências dos textos.

No caso específico da memória (capacidade de conservação e reprodução de informações), Vygotsky aponta que a memória elementar caracteriza-se por ser involuntária e ter base biológica, tendo assim, uma relação direta e imediata com os estímulos externos. As informações armazenadas são muito próximas às detectadas pelos órgãos dos sentidos.

Essa memória [natural ou elementar] resulta da ação direta das impressões externas das pessoas e é tão direta quanto a percepção imediata, com a qual ainda não interrompe a conexão direta. Do ponto de vista estrutural,

a mais importante característica desse processo como um todo é o imediatismo, uma característica que relaciona a memória da pessoa com a do animal; sendo correto chamá-la de memória natural. (VYGOTSKY, 1930; 1999, p. 46).

Nesta perspectiva a memorização já não é mais o foco para a aprendizagem, embora faça parte do processo, passa-se a valorizar os processos de aprendizagem e já se percebe a valorização da compreensão de uma maior capacidade de maleabilidade do cérebro, que se molda ao passo que aprende.

À teoria de Vygotsky acrescenta-se ainda os estudos de Henri Wallon com as ideias de sincretismo, afetividade e emoção; David Ausubel com a aprendizagem significativa, e também, a Teoria Histórico-Cultural da atividade de Leontiev e a de Davíдов.

De acordo com Libâneo (2004), a Teoria Histórico-Cultural da Atividade foi desenvolvida inicialmente por Leontiev, Rubinstein e Luria, e é geralmente considerada uma continuidade da escola histórico-cultural iniciada por Vygotsky, que por sua vez, tinha como base a filosofia marxista da práxis. Nessa teoria parte-se da ideia de que “a atividade, cuja expressão maior é o trabalho, é a principal mediação nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo objetivo” (LIBÂNEO, *op. cit.*, p.7), o surgimento da consciência está relacionado com a atividade, sendo um aspecto da atividade laboral.

Libâneo (*idem*) analisando os escritos desses autores afirma que

Na base da idéia de atividade externa está um princípio central da filosofia materialista dialética: o condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano, que se realiza no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas. Tais processos de comunicação e as funções

psíquicas superiores envolvidas nesses processos se efetivam primeiramente na atividade externa (interpessoal) que, em seguida, é internalizada pela atividade individual, regulada pela consciência.

A ação humana está orientada para um objeto e seu êxito está em estabelecer seu conteúdo objetual, de acordo com o autor. E o ensino está ligado diretamente a isso, pois se trata de “uma forma social de organização da apropriação, pelo homem, das capacidades formadas sócio-historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual” e “esta apropriação requer comunicação em sua forma externa” (LIBÂNEO, idem).

É especialmente na década de 1990, que países da América Latina e Caribe se dedicam a realizar reformas em diversas áreas a fim de efetivarem sua participação na nova ordem global capitalista. Para isso, alinham-se às proposições de organizações tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e a órgãos voltados à cooperação técnica como UNICEF e UNESCO. Sendo assim, buscou-se, neste período, uma agenda comum, em que os projetos políticos e pedagógicos fossem direcionados sob as perspectivas do neoliberalismo.

A década de 1990 é marcada por reuniões internacionais que buscavam estabelecer metas que deveriam ser cumpridas por meio da educação, pelos países membros, especialmente a educação pública, voltadas à população mais empobrecida, com a finalidade de melhorar a produção das pessoas pobres. Uma das principais propostas apresentadas para o decênio em questão deu-se na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Inaugurou-se naquele momento um projeto de educação que tinha como objetivo ser contemplado em nível mundial. Este deveria ser fomentado e financiado, ao menos

em parte, pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. A Conferência apresentou como metas a “educação para todos” e a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. O documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem que foi assinado pelos presentes nesta Conferência, traz, em seu artigo 1, item 1, que:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo. (UNESCO, 1998).

Neste pensamento, destaca-se um ponto que deixa inquietações. Quais seriam essas condições em que cada pessoa deveria estar para poder “aproveitar” as tais “oportunidades educacionais oferecidas” inseridos num projeto neoliberal? Pensando-se nas condições de vida da grande maioria das pessoas nos países empobrecidos naquele período, de início da década de 1990, especialmente aquelas que vivem situações de grande escassez no que tange a alimentação, saúde e moradia. Quem deveria, então, promover estas condições a “todas as

peças” para que tenham um bom “aproveitamento” destas “oportunidades”? A citação mostra que essa carga fica depositada em cada estudante, em cada pessoa, em cada família. O mesmo documento continha, em seu artigo 4, a necessidade de “Concentrar a atenção na aprendizagem”, pois:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em conseqüência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, freqüência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. (UNESCO, 1998, s/p).

Tal documento traz um discurso de emprego de abordagens ativas e participativas, mas inserido num projeto neoliberal em que, meritocraticamente, todas as pessoas têm as mesmas oportunidades e que somente depende delas mesmas a sua melhora de vida e de condições de subsistência. Segundo consta no documento, os países já estariam fazendo a sua parte que é a de fornecer ensino público gratuito e para todos.

No ano de 1990, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) publicou um documento intitulado *Transformación productiva con equidad*, que enfatizava a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas. Em 1992 publicou o documento *Educación y conocimiento: eje de La transformación productiva con*

equidad, vinculando educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe. Segundo análise de Frigotto e Ciavatta (2003, p. 99), estes documentos ressaltavam que

a urgência era de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica ou, em outros termos, dos objetivos ‘cidadania e competitividade’, critérios inspiradores de políticas de ‘equidade e eficiência’ e diretrizes de reforma educacional de ‘integração nacional e descentralização.

No caso brasileiro, em 1990 toma posse o Presidente Fernando Collor de Mello, eleito pelo voto popular. Nesse breve período do governo Collor, o Ministério da Educação formulou o “Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania” (PNAC) que seria desenvolvido em três fases em nível Municipal, Estadual e Nacional, e o então Presidente comprometeu-se em universalizar a educação fundamental até o ano de 1995. Seu mandato dura apenas dois anos renunciando ao cargo no ano de 1992 devido a denúncias de corrupção, e mais uma vez a responsabilidade da educação é deixada de lado. Seu vice Itamar Franco assume o cargo de presidente e termina o mandato sem alterações nem melhorias no âmbito da educação.

A partir da participação do Brasil na Conferência do Jomtien, no Governo Itamar Franco, redige-se o documento “Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003”, sendo este o documento decisivo às políticas educacionais voltadas à educação básica, com ênfase para o ensino fundamental.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009, p. 9),

No plano da educação básica e profissional, a sociedade do conhecimento – onde não há classes mas apenas indivíduos, e sua marca

constante é a mudança veloz, a descontinuidade e a incerteza – que concepção, organização e práticas educativas podem constituir-se na “galinha dos ovos de ouro”? A resposta das reformas educativas da década de 1990 é a pedagogia das competências e estruturas de formação flexíveis, que preparam o indivíduo não mais para o emprego, mas para a empregabilidade. Não é por acaso que a noção de competência surge nos meios empresariais e é incorporada na educação sob o propósito de conectá-la aos desafios das instabilidades do mercado de trabalho.

Entre os anos de 1993 e 1996, a UNESCO convoca a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, no qual se fez um diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização”. A partir destes encontros o francês Jacques Delors produziu o relatório intitulado “Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” produzido em 1996 e publicado no Brasil no ano de 1998. Este Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico e principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação em nível médio.

No ano de 1996, o Banco Mundial publica o documento *Prioridades y estrategias para la educación*. Nesse documento, afirma-se que:

La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la

fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad” (BANCO MUNDIAL, 1996, p.1)¹⁰.

Diante deste contexto e, de outros fatores que influenciavam as decisões no País naquele momento, meados da década de 1990, período de implementação do modelo socioeconômico capitalista neoliberal, tendo Fernando Henrique Cardoso como Presidente, o Governo do Brasil organizou novas reformas educacionais com base nestes documentos supracitados.

1.2 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Nesse contexto brasileiro, quanto à relação entre projeto societário e educação, o ano de 1996 foi marcado pela aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), Lei 9394/96, redigida com base na Constituição de 1988 e, em 1998, editava-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com perspectivas neoliberais.

De acordo com César Augusto Minto (2016, Grifos do autor),

o governo FHC e as forças políticas que lhe davam sustentação usaram o senador Darcy Ribeiro, durante os anos de tramitação do projeto de LDB, para aprovar um texto mais “enxuto”, como diziam na época, e mais ao gosto dos setores neoliberais, mas é inegável que o mesmo teve que contemplar alguns

¹⁰ Tradução livre da autora. A educação, especialmente a educação básica (primária e secundária de primeiro ciclo), contribui na redução da pobreza ao aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar a saúde, e ao dotar as pessoas das aptidões que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade.

aspectos do projeto de cunho social defendido pelas entidades ligadas à educação naquele momento histórico. Os embates foram muito intensos, cabendo lembrar a polarização que se expressou entre o senador (Darcy Ribeiro) e Florestan Fernandes, que lutou por uma LDB socialmente referenciada. Além disso, qualquer balanço crítico que hoje se faça sobre os processos de elaboração e tramitação da LDB não pode ignorar que em meados dos anos de 1990 estava sendo gestada, em gabinete, a dita “Reforma do Estado”, capitaneada por Bresser Pereira, então ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), cujos eixos principais foram (na realidade são, porque ela está em plena implantação atualmente) *privatização, terceirização e publicização*, que deixaram marca indelével na Lei 9394/96 – LDB e nas políticas adotadas desde então para a área.

Nesse processo está presente uma retórica nas frentes do debate social “para justificar o modelo imposto, apresentando-o como o único capaz de realizar os objetivos emancipatórios da sociedade”, e, ao mesmo tempo, “o governo passa a aplicar políticas públicas que vão efetivando as diretrizes neoliberais, mais uma vez adiando e talvez inviabilizando uma educação que possa ser mediação da libertação, da emancipação e da construção da cidadania” (SEVERINO, 2006, p.302).

A partir da implementação da atual LDB da Educação, estabeleceu-se no país um momento de descentralização, no qual os Estados começaram a desempenhar um papel mais ativo na administração e execução dos recursos educacionais. De acordo com Frigotto (1995, p.79) essa ação foi como “uma atomização e fragmentação do sistema educacional”, pois, as responsabilidades são divididas, descentralizadas, entre os

níveis governamentais, sendo Governo Federal, Estaduais e Municipais, sob um discurso de autonomia.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009, p. 11), “uma das primeiras tarefas é de desconstruir a relação entre educação, educação profissional e desenvolvimento ainda dominante. Trata-se de uma relação que mantém um conteúdo colonizador, de subserviência e de alienação”.

É, pois, fundamental que se tenha claro que o caminho percorrido na relação entre educação e desenvolvimento nos marcos da teoria do capital humano, da sociedade do conhecimento e da pedagogia das competências e da empregabilidade não nos ajuda a entender o processo histórico da produção da desigualdade entre nações e no interior delas. Pelo contrário, trata-se de concepções que nos afastam deste entendimento e do papel da educação básica e profissional enquanto práticas sociais mediadoras das relações sociais, econômicas e culturais.[...] a pobreza impede que as pessoas tenham uma educação de qualidade e se desenvolvam. E sem uma educação de qualidade não podem participar efetivamente nas mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas necessárias. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, *op. cit.*, p. 11).

Conforme Gatti e Barreto (2009), no período da aprovação da Lei 9.394/96 “a maioria dos professores do Ensino Fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no Ensino Médio como até então era exigido” (GATTI; BARRETO, *op. cit.*, p.43). Desta forma, estabelece-se um prazo de dez anos para a adaptação à Lei, que exigia formação em nível superior dos professores. As primeiras alterações curriculares são iniciadas em 2002 quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores são promulgadas, e nos anos subsequentes, quando diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Segundo as autoras, no ano de 2002

instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, cuja redação centra-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Postulam essas diretrizes que a formação de professores que atuarão nos diferentes níveis e modalidades da educação básica observará alguns princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. As aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. (GATTI; BARRETO, *op. cit.*, p.46 - 47).

A formação de professores durante todo o século XX esteve nas pautas políticas e no debate nacional como um ponto fundamental de discussão, disputa e conflitos. No entanto, com as mudanças ocorridas no país, após a abertura política a partir de 1985, observa-se que demarcada com maior vigor o confronto de dois projetos principais de sociedade e de educação: o projeto liberal-corporativo e o projeto democrático de massas (SILVA, 2004, p.19).

A partir da Lei 9.394/96 muda-se o sistema de formação de professores para atuar na educação escolar no Brasil. Pode-se destacar uma preocupação no que tange à Educação Infantil

e os anos iniciais do Ensino Fundamental, neste caso voltando-se aos cursos de Pedagogia, que determinou um prazo de dez anos para a formação de professores em nível superior, regulares e específicos (GATTI, 2010). Isso se deu devido ao fato de que a formação de professores para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental acontecia muito fortemente em nível de Ensino Médio técnico por meio do Magistério. Como o número de escolas secundárias era bem pequeno no Brasil no início do século XX, bem como o número de Universidades, aos cursos de bacharelado “acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”)” (GATTI, *op.cit.* p. 1356).

Desde então, muitas discussões, debates e disputas aconteceram e decisões foram tomadas revendo-se e construindo-se novas políticas públicas para a formação inicial de professores. Conforme Gatti (2010, p.1361),

Observando o crescimento relativo dos cursos de formação de professores, entre 2001 e 2006, verifica-se que a oferta de cursos de Pedagogia, destinados à formação de professores polivalentes, praticamente dobrou (94%). As demais licenciaturas tiveram um aumento menor nessa oferta, cerca de 52%. Porém, o crescimento proporcional de matrículas ficou bem aquém: aumento de 37% nos cursos de Pedagogia e 40% nas demais licenciaturas. As universidades respondem por 63% desses cursos e, quanto ao número de matriculados, a maior parte está nas instituições privadas: 64% das matrículas em Pedagogia e 54% das matrículas nas demais licenciaturas.

Para tanto, Libâneo (1994, p.2) esclarece que:

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade pode cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade.

Os cursos de licenciatura passaram, desde o início dos anos 2000, em todo o Brasil, por novas reformulações curriculares que apresentaram um esforço no repensar a educação escolar. Isto se deu a partir da aprovação da proposta de reformulação dos cursos de licenciatura, os quais definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Cursos de Licenciatura, de graduação plena (Parecer do CNE/CP 009/2001 de 8.05.2001; Resolução CNE/CP 1, de 18.02.2002 e Resolução do CNE/CP 2, de 19.02.2002).

De acordo com relato do Parecer CNE/CP 28/2001¹¹, despachado em 17/01/2002 e publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31, tendo como relatores Carlos Roberto Jamil Cury, Éfrem de Aguiar Maranhão, Raquel Figueiredo A. Teixeira e Silke Weber, afirma-se que

O Parecer CNE/CP 9/2001, ao interpretar e normatizar a exigência formativa desses profissionais, estabelece um novo paradigma

¹¹ Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>.

para esta formação. O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior. As exigências deste novo paradigma formativo devem nortear a atuação normativa do Conselho Nacional de Educação com relação ao objeto específico deste parecer, ao interpretar as injunções de caráter legal. (p.31).

Tendo como base todas as leis, decretos e resoluções anteriores sobre formação de profissionais do magistério para a Educação Básica, além de fóruns de debates entre pesquisadores da área, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, em 1º de julho de 2015 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Pode-se notar as mudanças nas percepções em relação à importância da formação de professores no Brasil, resultado de um processo histórico e social em que se lutou pelo estabelecimento do diálogo e da participação nas tomadas de decisões. O CNE define, portanto, que

a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à

socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015).

Enfatiza-se, ainda, que a docência é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas e envolve o domínio e o manejo de conteúdos e metodologias, que é permeado por diversas linguagens, tecnologias e inovações que permitem a ampliação da visão e da atuação desse profissional. A formação é entendida como compromisso com o projeto social, político e ético de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva, que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais e que valorize a diversidade. Ainda com base no documento das Diretrizes, essa formação deve levar em conta uma concepção de educação como processo emancipatório e permanente.

Os caminhos percorridos pós Lei 9.394/96 (Lei Darcy Ribeiro), em termos de novas leis e decretos que buscassem uma melhoria na educação, foram vários. No ano de 2001 foi aprovado o Decreto nº 3.860¹² e a Lei nº 10.287¹³, ainda no Governo Fernando Henrique Cardoso. De 2003 até 2010, no Governo de Luis Inácio Lula da Silva, foram aprovadas leis e decretos que alteraram a Lei nº 9.394/96, entre elas temos: no ano de 2004 foi aprovada a Lei nº 10.870; no ano de 2006 foi aprovada a Lei nº 11.274 e Lei nº 11.331; no ano de 2007 foi aprovada a Lei nº 11.525 e a Lei nº 11.632; no ano de 2008 foi aprovada a Lei nº 11.645, a Lei nº 11.684 e a Lei nº 11.741; no

¹² Revogado pelo Decreto nº 5.773, de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

¹³ Acrescenta à Lei nº 9.394, a obrigatoriedade de notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

ano de 2009 foi aprovada a Lei nº 12.061; no ano de 2010 foi aprovada a Lei nº 12.287.

Gatti e Barretto (2009, p. 57), demonstram em seu estudo que

Quando se compara o crescimento relativo dos cursos de formação de professores entre 2001 e 2006, verifica-se que os cursos de Licenciatura I, destinados basicamente à formação de professores polivalentes, praticamente dobraram. Ainda que em proporções inferiores, foi também relativamente elevado o aumento dos cursos das Licenciaturas II, tendo alcançado a cifra de 52,4%.¹⁴

A partir de 2006, o CNE aprova a Resolução nº 1 contendo as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura, bem como fica atribuída aos mesmos “a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 48).

Tendo em vista a demanda por formação de professores em nível superior, os cursos de licenciatura proliferaram-se, tanto na modalidade presencial quanto à distância. Três decretos foram aprovados para regulamentar tal modalidade, foram os Decretos Presidenciais nº 5.622/05, 5.773/06 e 6.303/07. No ano de 2009 o Decreto nº 6.755 foi editado e traz entre variadas propostas a de “organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os

¹⁴ As autoras denominam de Licenciatura I os cursos destinados à formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (Pedagogia, Normal, Superior e similares) e Licenciatura II os cursos dedicados à formação de professores das disciplinas específicas do magistério da educação básica.

Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” e apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior” (Art. 1º).

De 2011 até início de 2016, no Governo de Dilma Rousseff, também foram aprovadas leis e decretos que alteraram a Lei nº 9.394/96 e algumas leis posteriores, entre elas temos: no ano de 2011 foi aprovada a Lei nº 12.472¹⁵; no ano de 2013 foi aprovada a Lei nº 12.796¹⁶; no ano de 2014 foi aprovada a Lei nº 12.960¹⁷, a Lei nº 13.006¹⁸, a Lei nº 13.010¹⁹; no ano de 2015 foi aprovada a Lei nº 13.168²⁰, a Lei nº

¹⁵ Acrescenta § 6º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo os símbolos nacionais como tema transversal nos currículos do ensino fundamental.

¹⁶ Versa sobre a alteração da idade mínima e máxima de obrigatoriedade de frequência na educação básica que, a partir dessa Lei, será dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

¹⁷ Regula que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

¹⁸ Versa sobre a exibição de filmes de produção nacional que passa a ser componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.

¹⁹ Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante, e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

²⁰ As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

13.174²¹, a Lei nº 13.184²² e a Lei nº 13.234²³; e, no ano de 2016 foi aprovada a Lei nº 13.278²⁴.

Deste modo, em meio a disputas e lutas sociais, ideológicas e políticas, e de certa maneira com uma maior participação popular nesta última década, temos, no ano de 2015, publicada a 11ª edição da LDB 9.394/96, atualizada em 19 de março de 2015, que inclui temas como: a temática da diversidade étnico-racial; a educação básica passa a ser obrigatória e gratuita a partir dos 4 até os 17 anos de idade, o ensino passou para nove anos; os currículos da educação básica devem possuir base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar; o poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino; atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; serão adotados mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação docente em nível superior para atuar na Educação Básica pública; inclui-se a

²¹ Insere inciso VIII no art. 43 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

²² Acrescenta à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “no caso de empate no processo seletivo, as instituições públicas de ensino superior darão prioridade de matrícula ao candidato que comprove ter renda familiar inferior a dez salários mínimos, ou ao de menor renda familiar, quando mais de um candidato preencher o critério inicial”.

²³ Esta Lei dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.

²⁴ Inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens que constituirão o componente curricular.

possibilidade de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura; garantias para a formação continuada para os profissionais no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, entre outros pontos também importantes. Em 20 de dezembro de 2016 a LDB 9.394/96 completa 20 anos.

Neste breve estudo, sobre períodos do processo histórico de implementação da educação pública, gratuita, universal e laica no Brasil, pode-se perceber que um longo e sinuoso caminho foi percorrido durante todo o século XX com disputas, conflitos e consensos, que levaram a construção de Leis que dispõem de diretrizes e bases para a Educação do país. A primeira delas foi aprovada no ano de 1961, a segunda em 1971 e a última, em 1996, que ainda é vigente embora tenha tido inúmeros dos seus artigos alterados ao longo desses quase vinte anos de aprovação, tendo em vista atingir as metas estabelecidas nos Planos Nacionais de Educação (PNE).

Em meio a este contexto apresentaram-se as políticas públicas de inserção de TIC na educação escolar, tema que trataremos no capítulo seguinte.

3 INSERÇÃO DAS TIC NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Este capítulo objetiva analisar alguns pontos referentes à inserção das TIC no contexto da Educação escolar no Brasil, as políticas públicas estabelecidas para este fim e os objetivos desta inserção.

3.1 AS TIC NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A inserção das TIC nas instituições formais de ensino é uma pauta de ordem política e social, tendo em vista que na educação as escolhas são intencionais com base em fins pré-determinados. Ou seja, a escola é um espaço político e social no qual se apresenta intencionalidades que interferem diretamente nos fazeres pedagógicos e na vida das pessoas. Inserir ou não bons equipamentos nas escolas públicas é um fator que demonstra determinada intencionalidade, pois cuidar para o bom fluxo da comunicação nesse ambiente demonstra visão e ação democráticas. Os pressupostos teóricometodológicos escolhidos como fundamentos para o processo de ensino e aprendizagem na escola mostram a concepção de sociedade, de cidadania e de indivíduos que se almeja.

A inserção das TIC nas escolas públicas brasileiras traz à tona questões sociais e políticas que devem ser observadas com especial atenção. Sendo assim, alguns questionamentos são levantados, tais como: o que se pretende ao inserir TIC nas escolas e nas práticas pedagógicas de professores? De que forma se está trabalhando com as TIC nas práticas pedagógicas atualmente? Qual a visão dos professores sobre o uso pedagógico das TIC? A inserção das TIC na escola pública e consequentemente nas práticas pedagógicas dos professores está favorecendo e ampliando ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e participativos? Como confluir o

interesse do uso pessoal das TIC por parte dos estudantes e também dos professores, com um uso pedagógico que seja ativo, participativo, colaborativo e também crítico e problematizador, que promova novas formas de expressão, de aprendizagens e de construção de conhecimentos? Um grande dilema que se apresenta frente a tais questões pedagógicas é a confrontação com o âmbito econômico, que tem na educação um lucrativo nicho de negócios.

Neste sentido, a influência do poder do capital aparece com muita força na área da educação escolar e na inserção de TIC nas escolas. Empresas querem vender produtos e serviços relacionados à informática, pois este ramo favorece a obtenção de grandes e constantes lucros. Nas últimas décadas os investimentos em TIC nas escolas voltaram-se especialmente para a inserção de computadores, acesso a Internet e formação de professores para o uso pedagógico dessas tecnologias e para as inúmeras possibilidades que esses dispositivos podem proporcionar. Paradoxalmente, a Internet, de acordo com Sérgio Amadeu da Silveira (2014, p.16), é

uma rede sociotécnica que dá aos indivíduos a sensação de completa liberdade de uso, de possibilidades de criação, de múltipla existência no ciberespaço, de navegação anônima, de impossibilidade de observação e acompanhamento dos corpos virtualizados.

É necessário reforçar o fato de que a Rede Mundial de computadores teve sua origem na cibernética²⁵, na qual a ideia fundamental é a de que “certas funções de controle e de processamento de informações semelhantes em máquinas e

²⁵ Wiener entendia que a cibernética seria uma teoria das mensagens mais ampla que a "teoria da transmissão de mensagens da engenharia elétrica", pois para ele, trata-se de um campo vasto que inclui estudo da linguagem e das mensagens como meios de dirigir a maquinaria e a sociedade, o desenvolvimento de máquinas computadoradas e outros autômatos.

seres vivos – e também, de alguma forma, na sociedade – são, de fato, equivalentes e redutíveis aos mesmos modelos e mesmas leis matemáticas” (KIM, 2004, s/p). Portanto,

Os protocolos da internet²⁶ não são construções neutras. Em sua maioria, foram escritos para garantir a liberdade de expressão e de navegação sem a necessidade de identificação pessoal. Foram formulados a partir dos ideais liberais, libertários, e sofreram forte influência dos valores disseminados pela contracultura norte-americana dos anos 1960. (SILVEIRA, 2014, p.17).

E que apesar de ter sido ampliada e disponibilizada para os mais variados tipos de uso, continua sendo possível rastrear todos os protocolos existentes, todas as conversas estabelecidas, todas as transações comerciais realizadas etc. com muita facilidade e rapidez. Assim, em uma lógica da interatividade todos devem estar visíveis não importando onde estejam, de modo que todos os caminhos realizados na Rede Mundial de Computadores podem ser rastreados e servem como informação para o mercado, para a economia, para a política, e até mesmo, ou especialmente, para a Ciência. Muitos se utilizam de informações de navegação para gerar publicidade e para verificar os gostos e interesses de possíveis consumidores. Ou seja, enquanto navegamos “livremente” na Rede temos nossas informações e rastros comercializados. Nossa identidade virtual é vendida pelas empresas as quais somos usuários, como a empresa Facebook e as operadoras de telefonia celular, a outras inúmeras empresas que as compram para identificar os perfis desses consumidores a fim de

²⁶ Protocolo de Internet ou IP é um conjunto de regras e convenções padronizadas que devem ser obedecidas a fim de permitir a troca de informações entre computadores ligados em rede. Ver mais em: <http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/05/o-que-e-ip.html>

potencializar a vendas de produtos, ou a criação de novos produtos.

Cada informação disponibilizada nas redes sociais virtuais, cada busca realizada em qualquer ferramenta de buscador, cada curtida em qualquer página da Internet, cada grupo virtual criado ou aderido etc. vão para o grande banco de dados de grandes corporações de produtos e serviços da Internet e são vendidas para outras empresas. Isto é, todos os caminhos e acessos na Internet estão sendo, de alguma forma, monitorados e controlados, especialmente a partir da criação e grande adesão das redes sociais digitais.

Trata-se de uma tecnologia de certa forma aberta e, desse modo, foi também entendido como necessário que fossem desenvolvidas formas de proteção da experiência de navegação dos usuários na busca por bloquear esses rastreamentos e evitar que os fluxos de informações sejam vistos e recolhidos com muita facilidade. Assim, internautas com conhecimentos em programação engajados na atividade de realizar uma melhor privacidade criaram os *proxys*²⁷ (SILVEIRA, *op. cit.*).

A ideia de uma Sociedade da Informação está intrinsecamente ligada a uma “Sociedade do Controle” (DELEUZE, 2000) que cresce e se agiganta a despeito dos discursos sobre a liberdade dos cidadãos conectados. Sob essa perspectiva, as práticas comunicacionais nas sociedades

²⁷ *Proxy* é o termo utilizado para definir os intermediários entre o usuário e seu servidor *web*. E por isso desempenha a função de conexão do computador (local) à rede externa (Internet). Existem *proxies* abertos e anônimos. Um *proxy* anônimo é uma ferramenta que se esforça para fazer atividades na Internet sem vestígios: acessa a Internet a favor do usuário, protegendo as informações pessoais ao ocultar a informação de identificação do computador de origem. Ao mesmo tempo esse modo anônimo é muito utilizado por *crackers*, *hackers*, pedófilos, adeptos da pornografia ilegal, para comercializações ilegais, entre outras atividades ilícitas, para não serem vistos e nem rastreados fisicamente, com muita facilidade. Disponível em: <http://www.tecmundo.com.br/navegador/972-o-que-e-proxy-.htm>. Acesso em: 10 de jun. 2016.

democráticas permitem “afirmar que a crescente interatividade entre os indivíduos se dá a partir de intermediários tecnológicos baseados em arquiteturas de controle” (SILVEIRA, 2014, p. 18).

Dessa forma, foi criada uma proposta de lei que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil que foi aprovada e sancionada em 23 de abril de 2014 pela então Presidenta Dilma Rousseff referente à Lei nº 12.965, também conhecida como Marco Civil da Internet. Em entrevista concedida por Sérgio Amadeu da Silveira e publicada na Plataforma Cultura Digital em 23 de julho de 2014²⁸, o professor afirmou que,

O Marco Civil consolida em uma Lei os princípios que fizeram a Internet livre, aberta, criativa e democrática. Em primeiro lugar, está assegurado o princípio da neutralidade da rede. As empresas de telecomunicação não poderão filtrar ou bloquear nossa comunicação só por serem donas dos cabos por onde trafegam nossos bits. Elas devem ser neutras em relação ao fluxo de informação. Em segundo lugar, o Marco Civil garante a privacidade e diz que os provedores de conexão não podem armazenar os dados da nossa navegação em rede. Terceiro, a Lei dá estabilidade jurídica àqueles que têm sites, plataformas ou serviços na Internet. Nenhum provedor de aplicação é responsável por conteúdos postados por terceiros. Só serão responsabilizados se descumprirem uma ordem judicial. Existem outros pontos também muito importantes, mas estes, aqui descritos, são fundamentais. (SILVEIRA, 2014, s/p).

²⁸ Ministério da Cultura lançou em julho de 2009 o Fórum da Cultura Digital Brasileira com o objetivo de agregar em uma plataforma web pessoas e fluxo de conteúdos ligados à construção de políticas públicas e marcos regulatórios para o digital.

Todos esses cuidados são necessários também quando integramos as tecnologias digitais no ambiente escolar e nas salas de aula. Cuidados com os acessos, otimização dos usos, autonomia para a realização de pesquisas, e compreensão do que é a Internet e o que representa estar conectado hoje. Todas as pessoas precisam ter consciência de que se trata de um ambiente rico em possibilidades de todas as formas, e que apresenta, por isso, perigos do tipo exposição indevida, vulnerabilidade a crimes e golpes. É necessário ter responsabilidades sobre aquilo que divulgamos, acessamos e compartilhamos. Trata-se de um ambiente interligado mundialmente ao mesmo tempo em que usuários podem ser autores, protagonistas e agentes, também são submetidos ao controle e podem ser vítimas de crimes de várias ordens.

Mas, toda a hegemonia tem sua contra-hegemonia, ou seja, mesmo que estes recursos tecnológicos cheguem às escolas e às residências por meio de demandas economicistas, tem-se a possibilidade de usar, explorar, criar e recriar a partir deles, por meio do desenvolvimento de táticas²⁹ que podem ser subversivas ao sistema capitalista e a demanda meramente mercadológica. Isto pode possibilitar certo empoderamento por parte da população frequentadora da rede pública de ensino, tendo em vista os desequilíbrios distributivos da meritocracia neoliberal. As políticas públicas desenvolvidas para a inserção de TIC nas escolas e nas práticas pedagógicas vieram, ao longo do tempo, ampliando os acessos e trazendo novas perspectivas para a atuação pedagógica das mesmas.

Para a geração mais nova, nascida, no caso brasileiro, a partir da década de 1990 em diante, as TIC digitais, como computadores, *tablets*, *smartphones*, câmeras fotográficas digitais, tornaram-se artefatos de desejo e consumo. Esse desejo de consumo e sua efetivação aumentaram

²⁹ Tática aqui, se refere à forma como é utilizada por Michel De’Certeau em sua obra “A invenção do cotidiano: artes de fazer” (3.ed. 1998, p. 46 e 47).

gradativamente a partir da virada do século, período de forte inserção das TIC com acesso mais facilitado para aquisição e uso. Podemos dizer que, no Brasil, atualmente presencia-se de fato a existência de uma geração digital³⁰, pois as crianças nascidas nesta última década estão tendo mais contato e mais acesso a esses recursos tecnológicos em seus cotidianos e, assim, compreendem suas linguagens de forma diferente das gerações anteriores. Ter acesso e compreender essa nova linguagem do âmbito das tecnologias digitais é algo que traz uma identificação muito significativa para crianças e adolescentes contemporâneos deste período de virada tecnológica, no qual ainda convive-se em alguns aspectos com o aparato analógico, mas há concomitantemente forte substituição de várias tecnologias pelo aparato digital, presenciando a criação de novos dispositivos tecnológicos. Por isso, os profissionais que atuam no sistema educativo devem ser capazes de pensar tais mudanças culturais que emergem na relação das crianças e jovens com os meios e as tecnologias audiovisuais e informáticas (MARTÍN-BARBERO, *op.cit.*, p.53).

Na atualidade, percebemos certa “democratização” dos acessos a esses bens tecnológicos. No âmbito escolar, existem políticas para a educação pública que possibilitam a inserção de equipamentos digitais nas escolas, bem como investindo na formação inicial e continuada de professores. O emprego de recursos digitais de forma crítica nas práticas pedagógicas de professores da educação básica pode facilitar a efetivação de métodos de ensino e aprendizagens que contribuam para uma mudança social. A autonomia, o protagonismo, a colaboração, o diálogo e a participação crítica, por exemplo, são preceitos a serem explorados em sala de aula nas escolas de educação

³⁰ Termo abordado no livro “A hora da geração digital” de Don Tapscott foi publicado pela primeira vez no ano de 2008 na Europa. No Brasil foi lançado em língua portuguesa no ano de 2010.

básica, e as TIC podem favorecer esses aspectos, se as metodologias de uso escolhidas primarem por tais preceitos.

Mesmo com custos elevados, no ano de 2013 cerca de 49% dos lares brasileiros possuía computador, enquanto 43% tinha acesso à Internet, o que correspondia a 27,2 milhões em números absolutos conforme a “Pesquisa TIC domicílios e empresas 2013: pesquisa sobre o uso das Tecnologias da Informação e comunicação no Brasil”³¹, realizada pelo Comitê Gestor de Internet no Brasil (CGI.BR). Mas,

As desigualdades por classe social e área persistem: na classe A, a proporção de domicílios com acesso à Internet é de 98%; na classe B, 80%; na classe C, 39%; e nas classes D e E, 8%. Nas áreas urbanas, a proporção de domicílios com acesso à Internet é de 48%, enquanto nas áreas rurais é de 15%. (CGI.BR, 2014, p.33).

Já no levantamento de 2014 da Pesquisa TIC domicílios percebe-se um aumento percentual da classe³² C, D e E em relação ao acesso à Internet a partir de casa. A classe C passou de 39% para 48% e as classes D e E passaram de 8% para 14%. O que representa uma mudança considerável no acesso dessa população de um ano para outro. Em relação ao telefone celular as classes C, D e E também ganham destaque

³¹ O Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR) produz anualmente dados e informações estratégicas sobre o acesso e uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil. As Pesquisas estão disponíveis no *site* <http://cetic.br/>.

³² As classes são separadas por renda familiar mensal de acordo com dados da PNAD e IBGE publicados em documento da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) do Governo Federal do Brasil, sendo A –R\$ 11.262,00 reais ou mais; B – entre R\$ 8.641,00 até R\$ 11.262,00; C entre R\$ 2.005,00 e R\$ 8.641,00; D entre R\$ 1.255,00 até R\$ 2.004,00; e E entre R\$ 0 e R\$ 1.254,00. Ano de referência 2014. Acesso em 03/05/2016. Disponível em: http://www.sae.gov.br/wp-content/uploads/ebook_ClasseMedia1.pdf

aumentando seu percentual a cada ano, conforme a tabela a seguir.

Tabela 1 – Proporção de domicílios que possui telefone celular por ano e classe social

Ano	Classes			
	A	B	C	DE
2012	99	98	92	69
2013	100	99	94	72
2014	100	99	95	78

Fonte: Produção da própria autora, a partir de CGI.BR, (2014).

A relevância dos dados de acesso aos computadores, telefone celular e Internet nos domicílios brasileiros revela uma ascensão econômica da população mais empobrecida, que por anos fora, em grande medida, “impossibilitada” de adquirir certos bens tecnológicos que serviam para a distinção de classes e para a manutenção de um poder e controle por parte de um grupo que mantinha privilégios sobre outro.

Com a criação e o desenvolvimento da Internet foi possibilitada a convergência de todas as mídias anteriores, o que veio a facilitar o acesso a estes bens tecnológicos por uma grande quantidade de pessoas no mundo todo, seja pelo acesso no trabalho, na escola, nas universidades, nos lares³³, e mais

³³ O Governo Federal entre os anos de 2004-2008, com Luiz Inácio Lula da Silva na presidência, disponibiliza crédito facilitado para a aquisição de computadores, o que facilitou a uma população menos favorecida economicamente, aumentando os índices de acesso a esses bens tecnológicos e promovendo certa inclusão digital, a partir do Programa Brasileiro de Inclusão Digital (PBID). Mas, a distinção capitalista continua sendo mantida, pois os mais ricos adquirem os equipamentos mais avançados, mais completos e atualizados. Ao passo que os mais empobrecidos adquirem os equipamentos mais simples, antigos e mais

recentemente por meio dos telefones celulares, *tablets* e *smartphones*³⁴.

De acordo com a “Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira”, encomendada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República do Brasil e realizada pelo IBOPE, “a televisão segue como meio de comunicação predominante”. Dos entrevistados 95% afirmaram ver TV, sendo 73% deles diariamente. O rádio é o segundo meio de comunicação mais utilizado pelos brasileiros pesquisados, contando com 55% de usuários, sendo que, destes, 30% ouvem diariamente. E a Internet contava com 48% de usuários da população do Brasil, e destes 37% acessavam diariamente com média de 4h59min durante a semana e 4h24min nos finais de semana, tempo maior que o uso da TV. 66% dos usuários de Internet o fazem por meio de aparelhos celulares, e 71% por computadores ou *notebooks*. Entre os usuários que possuem conta em *sites* de mídia sociais, o Facebook é o mais usado atualmente, com 83%. Seguido do Whatsapp, 58% e do Youtube com 17%.³⁵

lentos, pois o mercado capitalista e neoliberal tem nesse um de seus propósitos, a manutenção da pobreza e da riqueza.

³⁴ Essa ampliação na aquisição de aparelhos celulares e *smartphones* também ocorre devido a melhoria na distribuição de renda que aconteceu no País nesse período e acontece como foi com computadores e mais recentemente o acesso à Internet.

³⁵ Um dado importante de se destacar, ainda referente à Pesquisa sobre o uso das Mídias no Brasil (*op. cit.*), diz respeito à relação entre o grau de escolaridade e o tempo destinado para as diferentes mídias. 72% dos usuários com ensino superior afirmam acessar a Internet todos os dias com intensidade de 5h41min durante a semana (de 2ª à 6ª-feira). Entre as pessoas que cursaram até a 4ª série do ensino fundamental os números caem para 5% e 3h22min em média. Jovens na faixa etária de 16 a 25 que se conectam diariamente somam 65%, sendo a média de horas 5h51min. E os usuários com mais de 65 anos de idade somam 4% dos usuários, com média de acesso de 2h53min.

A pesquisa mostra também que quanto maior é o nível de escolarização, menor é o tempo destinado a assistir TV. Essa relação não deixa claro qual o motivo real desse menor índice de tempo dedicado a assistir televisão para os mais escolarizados. Com esse dado podemos pensar que a educação está seguindo um rumo e um paradigma voltado para a criticidade e autonomia, o que interfere nas escolhas dos meios de informação e comunicação utilizados? Podemos pensar que isso acontece por outros inúmeros motivos cotidianos que interferem nessa opção, como falta de tempo, por exemplo, ou como escolher outras opções de lazer e entretenimento, ou por acessar outros meios de informação e comunicação? Não é possível responder a isso neste momento, já que nosso foco é outro.

Conforme estes índices da pesquisa supracitada, verifica-se que a quantidade de usuários brasileiros de TIC como TV e Rádio, configura um tipo de audiência e de recepção um pouco diferente dos que são também usuários mais assíduos de Internet. Esses últimos já mesclam uma nova forma de relação com as mídias. E essa é uma das realidades da atual condição comunicacional (OROZCO-GÓMEZ, 2014, p.31). Condição esta que buscamos compreender melhor, em termos científicos, por envolver a nossa sociedade contemporânea que é permeada por processos comunicacionais e também educacionais. O que nos remete novamente aos escritos de Orozco-Gómez (*op.cit.*, p.25) quando ele aborda que

as aprendizagens estão em concorrência, e as instituições que buscam influenciar a educação, também. O resultado é uma luta para formar cidadãos. Às vezes ganha a escola, outras vezes a família, outras ainda a religião. Contudo, faz tempo que quase sempre ganham os meios de comunicação. No crescente tempo consumido neles, em suas diversas formas de convergência de seus conteúdos e nas distintas interações com plataformas e telas (...). Contudo, cada vez

mais, nessa interação condicionada, em meio à torrente ou ao fluxo informacional, total ou tangencialmente, é que nós fazemos e refazemos, corrigimos, imaginamos e produzimos comunicação e identidades.

Esta condição comunicacional, ao qual Orozco-Gómez se remete, quando da perspectiva do público, foi ampliada a partir da inserção da Internet, pois os sujeitos passam, mais efetivamente, de “receptores” “passivos”, ou de “audiência”, para potencialmente “ativos”, ou “usuários”, com uma facilidade propiciada pelo uso das tecnologias digitais e pela Internet. Não que essa condição tenha surgido com a Internet, pois outros meios já haviam sido ressignificados com a criação do que Roncagliolo (1996 *apud* Martín-Barbero, 2014, p. 68) chamou de “segunda geração de emissoras locais e comunitárias”. Neste caso, em especial, destacou-se a apropriação do Rádio que foi facilitada com a criação da Frequência Modulada (FM). Desse modo, “movimentos sociais de bairros locais e ONGs encontram na rádio a possibilidade de um novo tipo de espaço público: já não para ser representados, mas reconhecidos a partir de suas próprias linguagens e relatos” (MARTÍN-BARBERO, *idem*). Tal empoderamento gera uma nova forma de pensar e usar as mídias e de se contrapor as hegemonias das grandes empresas midiáticas, especialmente as que dispõem de concessão pública. Não que esse tipo de mídia local não possa ter manipulação e persuasão em prol de poucos e das elites locais, mas em grande medida são mídias autônomas coordenadas e construídas pela população local e com intuítos contra-hegemônicos.

O uso da Internet pode configurar-se como um espaço de comunicação, de produção de conteúdos e de troca de informações diferente daquele proporcionado pelo uso da televisão. O surgimento da *web* 2.0 promoveu uma nova experiência midiática, pois usamos (ativamente) as

possibilidades disponíveis na Internet, ao passo que assistimos (passivamente) à televisão. Conforme Alex Primo (2007, p. 2),

A Web 2.0 é a segunda geração de serviços online e caracteriza-se por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo. A Web 2.0 refere-se não apenas a uma combinação de técnicas informáticas (serviços Web, linguagem Ajax, Web syndication, etc.), mas também a um determinado período tecnológico, a um conjunto de novas estratégias mercadológicas e a processos de comunicação mediados pelo computador.

Portanto, explorar estas potencialidades ativas se faz necessário em tempos de cibercultura, e a escola pode ser um facilitador neste processo de inclusão digital, de ampliação dos acessos e de utilização crítica de recursos tecnológicos.

Pode-se afirmar que o computador, os *softwares* e a Internet transformaram as formas de tratar e criar a informação, a educação, a comunicação, entre outros. O telefone celular alterou a forma de conversação, permitindo mais mobilidade e convergência. A fotografia digital, tanto de câmeras fotográficas quanto dos aparelhos de telefone celular, mudou a relação dos sujeitos com as imagens e alterou a percepção estética. Neste sentido, a Internet ganha amplo destaque, pois converge todos os meios anteriores de comunicação e cria possibilidades de alterar processos de criação, participação, bem como os processos educativos e comunicativos.

Como nos diz Pierre Lévy (2005, p. 367), “a Internet propõe um espaço de comunicação inclusivo, transparente e universal, que dá margem à renovação profunda das condições da vida pública”. Por meio da Internet é possível dialogar com pessoas conectadas em diversos países do mundo, fazer

negócios, estudar em universidades distantes, conhecer culturas distintas etc. Destaca-se, com isso, que a Internet configura-se, segundo Martín-Barbero (2007), como uma dinâmica de “diálogos de saberes”, que mescla e mistura saberes acadêmicos, políticos, do senso comum, da diversidade cultural dos povos etc., que vão do local ao global e vice-versa.

O uso da Internet como um instrumento potencialmente interativo, promove a efetivação, na contemporaneidade, de um emissor/receptor, denominado EMEREC pelo canadense Jean Cloutieu (1975)³⁶, em sua obra “A Era de EMEREC”, protagonizando na construção e busca de informação e conhecimento, participando mais ativamente de processos comunicacionais interpessoais.

Conforme Silva (2000), em nosso tempo opera-se uma significativa mudança na esfera da comunicação, a transição da modalidade comunicacional massiva (rádio, cinema, imprensa e televisão) para a modalidade interativa (novas tecnologias informáticas). As novas tecnologias interativas, para o autor (*op. cit.*), renovam a relação do usuário com a imagem, com o texto e com o conhecimento, por estarmos passando da lógica da distribuição de informação para a lógica da comunicação.

De acordo com Sartori (2015, p.111),

a Internet, surge para agregar complexidade com possibilidades comunicativas um-todos, todos-um e todos-todos. Em outras palavras, a bidirecionalidade e possibilidades diversificadas de comunicação da Internet oferece conectividade, comunicabilidade e mobilidade. Além disso, as possibilidades de coautoria em tempo real com acesso remoto acrescentam a Internet sua maior potência: o deslocamento da emissão para o híbrido emissão-recepção.

³⁶ CLOUTIER, Jean. A era de EMEREC. Ministério da Educação e Investigação Científica - Instituto de tecnologia Educativa, 1975.

Essa concepção ativa, também se apresenta como demanda para a escola e para as práticas pedagógicas, exigindo “processos comunicacionais que oportunizem processos significativos” (SARTORI, *op. cit.*, p.114) e também deslocamentos nos modelos de ensino baseado na lousa para modelos interativos com o uso de dispositivos tecnopedagógicos como *tablets*, por exemplo.

Así los dispositivos tecnopedagógicos (...) no son solo medios para transmitir información en tanto esto supone traducciones tecnológicas de un modelo didáctico basado en la enseñanza frontal. Por el contrario, se constituyen como lugares de construcción social, participativa y en red, en consonância con las perspectivas de la enseñanza y de la aprendizaje socio-constructivistas que se sostienen desde el equipo de trabajo y de investigación. (SCHWARTZMAN, G; TARASOW, F; TRECH, M. 2014, p.4).³⁷

Tais dispositivos permitem a realização de um uso pedagógico dos mesmos que promova a colaboração, a mobilidade, a participação e a comunicação interpessoal à distância, por meio da Internet. Por sua vez, trata-se de possibilidades que alteram a estrutura tradicional da sala de aula e das formas de ensinar e aprender podendo promover mais do que acesso às informações, promover construção coletiva de saberes juntamente com sujeitos conectados.

O CETIC.BR tem desenvolvido desde 2012 no Brasil uma pesquisa com a população de 09 a 17 anos de idade sobre

³⁷ Tradução livre. Assim os dispositivos tecnopedagógicos(...) não são somente meios para transmitir informação, no entanto isto supõe traduções tecnológicas de um modelo didático baseado no ensino frontal. Pelo contrário, se constitui como lugares de construção social, participativa e em rede, em consonância com as perspectivas do ensino e da aprendizagem sócio-constructivistas que são realizadas desde a equipe de trabalho e de investigação.

seus usos na Internet denominada “TIC Kids online Brasil: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil”. De acordo com os dados coletados em 2014 (CETIC.BR, 2015, p.25 e 26),

o acesso à Internet por meio de dispositivos móveis teve um aumento significativo: 82% das crianças e adolescentes usuários de Internet acessaram a rede pelo telefone celular, enquanto essa proporção era de 53% em 2013. O uso de *tablets* para acesso à Internet também apresentou crescimento estatisticamente significativo, sendo utilizado por 32% do total de crianças e adolescentes. Já a proporção de jovens que acessam a rede por meio de computadores de mesa é menor: enquanto em 2013 o equipamento era o mais utilizado pelas crianças e adolescentes, sendo citado por 71%, o percentual caiu para 56%. Esse indicador sinaliza o avanço das tecnologias que permitem a portabilidade, especialmente no que diz respeito à opção por dispositivos móveis como *tablets* e *smartphones*.

A pesquisa ainda aponta que 79% das crianças e adolescentes usuários de Internet no Brasil possuem perfil próprio em rede social. 64% deles usam mensagens instantâneas, 68% usam Internet para realização de trabalhos escolares, 67% para pesquisas e 50% para ouvir música.

Sabemos que a inserção de TIC na vida das pessoas não é fator suficiente para o surgimento de novas nem melhores formas de organização social e nem para mudanças nas percepções e atitudes para um mundo mais justo, igualitário e democrático. Diferentes linhas teóricas têm enfatizado que as TIC são importantes dispositivos tecnológicos que possuem amplo potencial pedagógico. A escola se constitui, entre outros fatores, em um espaço no qual se deve considerar, em sua complexidade, o processo dialógico para além de sua

comunidade escolar. Frente a estes apontamentos, as TIC, cada vez mais presentes nas escolas e na vida das pessoas em diversos âmbitos, têm se apresentado como um desafio constante no que tange à legislação, aos currículos, aos Projetos e Programas Governamentais, bem como às práticas pedagógicas e interação entre os diversos agentes envolvidos no âmbito formal de educação.

Em muitos casos, as políticas públicas de inserção das TIC nas escolas, quando viabilizadas, estão possibilitando certa democratização do acesso e certa apropriação de docentes, discentes e familiares. Além de possibilitarem e ou facilitarem mudanças significativas nas práticas pedagógicas, nas linguagens, nas formas de se relacionar, nas formas de se comunicar e na construção de novos significados. Para tanto, entre outros fatores, destaca-se que o uso das TIC pode possibilitar a ampliação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas que viabilize a participação ativa, a dialogicidade, a criticidade, a produção coletiva de conhecimento etc.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INSERÇÃO DE TIC NAS ESCOLAS

As primeiras experiências educativas no Brasil em relação à inserção de computadores na educação para a aprendizagem foram realizadas por Universidades como UNICAMP, UFRGS, USP entre outras, que passaram a utilizar microcomputadores para o ensino de física, da filosofia ou de linguagem de programação LOGO³⁸. Junto às experiências

³⁸ Logo é uma linguagem de programação desenvolvida por Papert e Feurzeig na década de 1960. Tem como base a teoria construtivista possuindo uma interface mais amigável que permite desde crianças a partir de cinco anos de idade até adultos experimentar ativamente a linguagem da computação manipulando uma imagem gráfica de uma tartaruga que ao receber um comando o realiza deixando um rastro na tela e assim formando

práticas, pesquisadores foram realizando congressos, seminários e muitos estudos acadêmicos científicos sobre o tema fortalecendo o campo das tecnologias informáticas na educação.

Os autores do Projeto EDUCOM/UNICAMP (CHAVES, VALENTE, BARANAUSKAS, *et. al.*), do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Universidade Estadual de Campinas, escrito em 1983 (p.1), criticaram o modelo adotado à época para o uso de computadores no processo de ensino e aprendizagem. Os denominaram como “procedimentos de tipo tutorial, com ênfase em perguntas/respostas de múltipla escolha, prática-e-teste, etc. (procedimentos estes comumente denominados de CAI – “Computer Assisted Instruction”)”. Na sequência do documento, os autores afirmaram que:

Esta abordagem, que usa o computador, na maior parte das vezes, exclusivamente como uma **máquina de ensinar**³⁹, não tem representado grande avanço em relação aos métodos tradicionais e convencionais de ensino. A aprendizagem que resulta do uso desta abordagem privilegia a mera absorção de informações, frequentemente pela repetição e memorização, ficando o aluno na posição predominante passiva de mero receptáculo de

quadrados, triângulos, retângulos etc. com ângulos e traços perfeitos, quando bem programadas. Tais comandos podem levar a construir uma imagem como casas por exemplo. Os usuários menos experientes em matemática vão aprender pelo ensaio e erro manipulando a tartaruga gráfica a partir dos seus comandos, com base em uma lógica de programação pré-estabelecida. Nas versões mais atualizadas de base LOGO é possível construir uma infinidade de imagens e formas coloridas, além de utilizar essa linguagem em projetos de robótica.

³⁹ Grifo do autor: os autores do projeto criticaram a abordagem utilizada até então em informática na educação que era fortemente marcada pelas teorias comportamentalistas, em especial nesse caso, se referem as experimentos de Skinner, que desenvolveu máquinas de ensinar por instrução programada.

informações, sem um papel mais ativo na construção de sua aprendizagem (p.1).

Tais autores, diferentemente do que apontado acima, viam o computador como uma ferramenta para a aprendizagem e apostavam que a forma adequada de seu uso era por meio da “exploração e descoberta, sendo dado ao aluno, neste processo, o papel ativo de construtor de sua própria aprendizagem, que se caracteriza não com mera absorção de informações, mas sim, como um fazer ativo” (EDUCOM/UNICAMP, 1983, p.1) e essa proposta era enfatizada pela Linguagem Logo⁴⁰. As pesquisas na UNICAMP sobre Logo iniciam-se na década de 1970 quando uma professora realizou um estágio no Laboratório Logo do Massachusetts Institute of Technology (MIT). Ao término do referido estágio os professores Seymour Papert e Marvin Minsky, criadores da filosofia Logo, visitam essa Universidade brasileira, o que motiva alguns professores a formarem um grupo interdisciplinar de pesquisa com Logo e angariarem fundos junto a FAPESP para a realização de outros estágios no MIT, que seriam realizados no ano de 1976, por três professores, bem como o retorno dos professores do MIT ao Brasil. A partir daí resultaram inúmeras pesquisas de mestrado e doutorado. Em 1977 o projeto passa a ser aplicado junto a crianças, iniciando com duas professoras e ao passo que se expandiu teve a necessidade de contar com instrutores, que foram recrutados no Curso de Computação da UNICAMP. A partir dessas e de outras experiências Universitárias, como a do Laboratório de Estudos Cognitivos do Instituto de Psicologia (LEC) da UFRGS, embasados nas teorias de Piaget e Papert, se aprofunda a inserção das TIC na educação escolar no Brasil. O MEC do Brasil se envolve mais efetivamente quando assume o

⁴⁰ A filosofia Logo foi criada na década de 1970 a partir de estudos dos professores Seymour Papert e Marvin Minsky no laboratório Logo do Massachusetts Institute of Technology (MIT).

Projeto EDUCOM como uma política pública para a educação (BONILLA; PRETTO, 2000).

Assim, em 1983 cinco Instituições de ensino superior participaram da fase piloto do Projeto como centros-piloto de informática, foram elas: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E em 1984, o MEC além de firmar convênios com as Universidades firma também com a Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê) – órgão do Governo Federal responsável pela coordenação e supervisão da aplicação de tecnologia educacional – para dar início às atividades de implantação dos centros. Com o fim do Regime Militar e a transição governamental, em 1985, “a nova administração do Funtevê entende que a pesquisa não é prioridade, e efetiva o desmonte do Centro de Informática Educativa (Cenifor), o que relega os centros-piloto a uma situação financeira difícil, ficando a sua sustentação apenas por conta do MEC” (BONILLA; PRETTO, 2000, s/p). Com isso o MEC fica sem condições de manter o Projeto.

Posteriormente, em 1986, o Ministério da Educação (MEC) cria o Comitê-Assessor de Informática na Educação (CAIE/MEC) que recomenda a aprovação do Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º graus. É com o citado programa, que, em 1986, esse Ministério inicia mais fortemente seus esforços para equipar escolas com computadores e suportes informáticos, investindo em formação e infraestrutura para as Secretarias Estaduais de Educação, escolas técnicas e Universidades (MORAES, 1997).

Neste ínterim, em 1989, o MEC institui o Programa Nacional de Informática na Educação (Proninfe) com o objetivo de promover o desenvolvimento da informática educativa e seu uso nos sistemas públicos de ensino (1º, 2º, 3º grau e Educação Especial) apoiado em referências

constitucionais, como nos capítulos III e IV da atual Constituição Brasileira, referentes às áreas de educação, ciência e tecnologia (MORAES, *op.cit.*). Paralelamente aos princípios do Proninfe foi aprovada a Lei nº 7.232 de 29 de outubro de 1984, que, conforme seu artigo 1º,

estabelece princípios, objetivos e diretrizes da Política Nacional de Informática, seus fins e mecanismos de formulação, cria o Conselho Nacional de Informática e Automação - CONIN, dispõe sobre a Secretaria Especial de Informática - SEI, cria os Distritos de Exportação de Informática, autoriza a criação da Fundação Centro Tecnológico para Informática - CTI, institui o Plano Nacional de Informática e Automação e o Fundo Especial de Informática e Automação. (BRASIL, 1984, s/p).

O Proninfe era da Secretaria de Educação Média e Tecnológica à época do Ministério da Educação e do Desporto e no final da década de 1980 e 1990 tinha como metas (Brasil, 1994, p.11)

a) Apoiar o desenvolvimento e a utilização das tecnologias de Informática no ensino fundamental, médio e superior e na educação especial; b) fomentar o desenvolvimento de infra-estrutura de suporte junto aos sistemas de ensino do País; c) estimular e disseminar resultados de estudos e pesquisas de aplicações da informática no processo de ensino-aprendizagem junto aos sistemas de ensino, contribuindo para melhoria da sua qualidade, a democratização de oportunidades e conseqüentes transformações sociais, políticas e culturais da sociedade brasileira; d) promover a capacitação de recursos humanos na área; e) acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o uso do computador nos

processos educacionais; f) consolidar a posição alcançada pelo País no uso da tecnologia de informática educativa, assegurando-lhe os recursos indispensáveis.

Tais metas e outras estratégias do Programa vieram “integrar o Plano Nacional de Educação, o Plano Plurianual de Investimentos, desdobrando-se, posteriormente, em metas e atividades de alguns planos estaduais e municipais de educação” (MORAES, *op. cit.*, p.12).

De acordo com Moraes (1997) toda essa construção permitiu a reorganização de novas metas e um maior desenvolvimento e complexidade, traduzido no lançamento, em 1997, do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), que segundo a autora constituía-se por metas ambiciosas, avançadas e oportunas que previam “a formação de 25 mil professores e o atendimento a 6,5 milhões de alunos, no qual a compra de 100 mil computadores é apenas um requisito necessário para a operacionalização das atividades e não a sua finalidade maior” (MORAES, *op. cit.*, p.26). Conforme o Artigo 1º da Portaria nº 522 em 09/04/1997, que institui o referido Programa, sua finalidade é “disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal” (BRASIL, 1997). Seu funcionamento se dá de forma descentralizada existindo em cada unidade da Federação uma Coordenação Estadual, e os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE).

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, aprovado em 1998, referente ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, em sua introdução, dedica a quinta seção denominada “Tecnologias da Comunicação e Informação” abordando a “Importância dos recursos tecnológicos na sociedade contemporânea” e afirmando que

as demandas atuais exigem que a escola ofereça aos alunos sólida formação cultural e competência técnica, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a adaptação e a permanência no mercado de trabalho, como também a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que possam exercer sua cidadania ajudando na construção de uma sociedade mais justa, fazendo surgir uma nova consciência individual e coletiva, que tenha a cooperação, a solidariedade, a tolerância e a igualdade como pilares (BRASIL, 1998, p.138).

Na sequência, o documento aborda a “Importância dos recursos tecnológicos na educação: a tecnologia na vida e na escola”, trazendo um posicionamento teórico quando, entre outros discursos, afirma que

a escola faz parte do mundo e para cumprir sua função de contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, participando dos processos de transformação e construção da realidade, deve estar aberta e incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas. Ao mesmo tempo que é fundamental que a instituição escolar integre a cultura tecnológica extra-escolar dos alunos e professores ao seu cotidiano, é necessário desenvolver nos alunos habilidades para utilizar os instrumentos de sua cultura (idem).

Bonilla e Pretto (2000), ao analisarem o citado documento identificam a presença de duas concepções distintas e contraditórias a respeito do uso da tecnologia na educação. Uma parte, que se posiciona teoricamente em favor da inserção crítica das TIC na educação que não venha a mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações, mas que a tecnologia deve ser utilizada para gerar

situações de aprendizagem com maior qualidade – criar ambientes de aprendizagem em que a problematização, a atividade reflexiva, atitude crítica, capacidade decisória e autonomia sejam privilegiadas. Além disso, é necessário atentar-se para a realidade local e regional promovendo a participação da comunidade escolar na elaboração e discussão dessa inserção.

Já outra parte do documento, segundo os autores supracitados (*op. cit.*, s/p), traz uma série de recomendações da inserção e uso dos computadores com os estudantes que contradiz a primeira, pois, traz uma espécie de receituário ou manual para os professores que é uniformizador e impositivo, pois para eles:

é completamente fora de propósito que recomendações desse tipo estejam presentes num documento que diz ser apenas “parâmetros” e não uma imposição a nível nacional. Toda comunidade, interagindo com o computador, logo descobre quais os procedimentos básicos que deve seguir, sem a necessidade dessas imposições externas.

Ainda de acordo com Bonilla e Pretto (*op. cit.*, s/p.), “essa percepção de que o computador é uma ferramenta “auxiliar” ou “complementar” implica separação, compartimentalização, simplificação, própria do modelo das ciências positivas, ao qual ainda está vinculado o modelo pedagógico brasileiro”. Entre os projetos e programas governamentais sobre TIC na educação estão além do PROINFO, o TV escola, o Programa Nacional do Livro Didático e Educação à Distância, os mesmos autores destacam que o documento dos PCN não demonstra qualquer nível de vinculação e articulação entre esses projetos, deixando parecer ao leitor que todas as escolas públicas brasileiras já estão informatizadas e que falta “apenas o ‘receituário’ de como

utilizar essa tecnologia para que os objetivos dessa política possam ser atingidos e o resultado da avaliação nacional seja o esperado”.

No ano de 2007 é criado o Programa Mais Educação⁴¹, uma ação em consonância com a Legislação educacional brasileira que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com estratégias de indução da ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Mas foi no ano de 2008 que ele se efetivou em unidades educativas, com a participação de 1.409 escolas públicas de ensino fundamental. No ano de 2009 foi implementado em escolas de Ensino Médio. As atividades são organizadas nos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica.

O macrocampo Inclusão Digital promove a utilização do microcomputador, conceitos básicos de informática, *software* educacional e ambiente de Redes Sociais. O macrocampo educomunicação inclui as seguintes mídias: Jornal escola, Rádio escolar, História em quadrinhos, Mídias alternativas. Sua ementa⁴² se refere à

⁴¹ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>.

⁴² Trecho retirado do documento Manual de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa dinheiro direto na escola – PDDE, no exercício de 2009. Disponível em:

criação de ecossistemas comunicativos nos espaços educativos, que cuidem da saúde e do bom fluxo das relações entre as pessoas e os grupos humanos, bem como do acesso de todos ao uso adequado das tecnologias da informação.

Esta política pública de âmbito federal insere a educação como um dos eixos para uma educação integral.

Sabe-se que na educação formal e escolar, antes dos computadores já se utilizavam TIC como recursos didáticos para apoio das práticas pedagógicas tais como rádio, televisão, mimeógrafo e retroprojeto. Essas TIC permaneceram nas escolas juntamente com computadores, Internet, impressoras, copiadoras etc. É o que comprova a pesquisa realizada pelo CGI.BR em 2011, os equipamentos presentes e em funcionamento nas escolas são: telefone (fixo e celular), impressora, filmadoras, câmera digital, televisão, rádio, antena parabólica, videocassete, DVD e CD player, mimeógrafo, retroprojeto e data show.

De acordo Almeida e Franco, em publicação do CETIC.BR, (2013), como consequência dessas políticas e também com forte influência de outros fatores, como o econômico, professores e estudantes têm demonstrado um maior uso das TIC em seus processos de ensino e aprendizagem a cada ano.

A educação escolar, em todas as suas modalidades e faixas etárias, tem sido um dos mais cobiçados alvos de investimentos e de criação de novos produtos tecnológicos. Tal assédio às escolas se dá de forma desigual e em tempos não sincronizados. Embora o uso das TIC seja

direito de todos cidadãos, muitas das propostas vão na direção de mero apelo ao consumo ou na direção de seu uso indiscriminado e acrítico (CETIC.BR, 2013, p.41).

O Censo Escolar de 2013 revela que são 50 milhões de alunos matriculados na Educação Básica, cerca de 192 mil escolas e dois milhões de professores que povoam esta rede no Brasil. Já com base na Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras - TIC Educação 2012⁴³, publicada em 2013 pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil⁴⁴ (CGI.BR), em 2012, 73% dos professores que atuam no Brasil dizem possuir computador de mesa ou computador portátil e 8% destes possuem *tablet*. Cerca de 50% dos que possuem os equipamentos móveis os levam para o trabalho (escola). Ainda segundo a pesquisa em questão, 22%

⁴³ Desde 2010, a pesquisa TIC Educação busca avaliar a infraestrutura das TIC em escolas públicas e privadas de áreas urbanas, a apropriação dessas nos processos educacionais. O levantamento é feito junto a alunos, professores de português e matemática do Ensino Fundamental e Médio, coordenadores pedagógicos e diretores. A pesquisa tem abrangência nacional e considera as escolas públicas (municipais e estaduais) e privadas (a partir de 2011) das áreas urbanas do Brasil. São selecionadas escolas com turmas regulares do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio cadastradas no Censo Escolar conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esta série é realizada e publicada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil. (extraído de <<http://cetic.br/pesquisa/educacao/>>, acesso em 30 maio 2015).

⁴⁴ O Comitê Gestor da Internet no Brasil é composto por representantes do setor governamental, do setor empresarial, do terceiro setor e da comunidade acadêmica. Entre suas atribuições estão o estabelecimento de diretrizes quanto ao uso e desenvolvimento da Internet no Brasil e a promoção de estudos e de programas de pesquisa e desenvolvimento que permitam a manutenção do nível de qualidade técnica e inovação no uso da Internet. Suas ações são baseadas nos princípios de multissetorialidade, multilateralidade, transparência e democracia (extraído e adaptado de <<http://cgi.br/sobre/>>, acesso em 30 maio 2015).

dos professores que acessaram a Internet nos últimos três meses da coleta de dados da pesquisa afirmaram fazê-lo por meio do telefone celular, este percentual no ano de 2013 subiu para 36%. Os dados de 2012 mostram que no Brasil 92% dos docentes de escolas públicas tinham acesso à Internet de seus domicílios. E no ano de 2013, 99% dos professores declaram que usam Internet.

A referida pesquisa do CGI.BR (2012) também demonstra que o modo de acesso desses professores aos cursos de capacitação específicos para o uso de computador ou Internet manteve-se quase que estável desde o ano de 2010 e que o principal determinante à respeito desse tipo de formação é o investimento pessoal. Mostra ainda, que a sala de aula, nas escolas públicas, passou a ter um aumento significativo no que se refere ao uso do computador e Internet nas atividades com os alunos.

Contudo, em 2010, dos professores que propuseram atividades envolvendo o uso do computador e Internet, 7% as realizaram em sala de aula. Em 2011, foram 13% e, em 2012, 19% desses professores. A esse respeito, houve uma diminuição no número de professores que optam pelo laboratório de informática como local para realização de atividades envolvendo o uso do computador e Internet. Em 2010, 70% dos professores escolhiam a sala informatizada para atividades envolvendo computadores ou Internet, em 2011 foram 76% e em 2012 houve queda para 63%.

A edição publicada em 2014, também pelo CGI.BR, da Pesquisa TIC Educação 2013, “Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras”, indica que 46% dos professores de escolas públicas declararam utilizar computador e Internet em atividades com os alunos na sala de aula. Este dado confirma que “o professor já percebe a importância do uso das novas tecnologias com os alunos” (2014, p.29). A presença dos *tablets* também aumentou consideravelmente de 2012 para

2013 em escolas públicas, passando de 2% para 11% do total do número das escolas que possuem tal equipamento. Quanto à autoria e a autonomia em publicações de produções de conteúdos educacionais para utilizar em aulas ou atividades com os estudantes, o índice ainda é relativamente baixo, sendo que apenas 21% dos professores já o fizeram.

As grandes transformações ocorridas nas áreas econômica, cultural, da saúde a partir da invenção, incorporação e aperfeiçoamento das TIC trouxeram expectativas e transformações para a educação escolar. Um dos fatores que se apostou como fundamental e óbvio para o início do processo de inclusão das TIC na educação foi a infraestrutura tecnológica, mas trata-se de um problema de grande monta especialmente pelo impacto econômico que causou e ainda causa. As tecnologias digitais são caras e se tornam obsoletas muito rapidamente, os computadores que foram adquiridos no início desse processo de inserção das TIC nas escolas públicas, especialmente a partir da década de 1990 com os primeiros laboratórios de informática, já tiveram de ser substituído várias vezes. Desde 2008, a partir das iniciativas do Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o Governo Federal criou e vem implementando o Programa Banda Larga nas Escolas.

A partir da articulação da Presidência da República, Casa Civil, Ministério da Educação, Ministério do Planejamento, Ministério das Comunicações, da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) e DATAPREV juntamente com as operadoras de telefonia fixa (Oi (Telemar), Telefônica (Telesp), SERCOMTEL e CTBC), foi assinado o Termo Aditivo ao Termo de Autorização de exploração da Telefonia Fixa que possibilitará a conexão até o ano de 2010, de TODAS as escolas públicas urbanas à Internet, sendo que o

serviço será mantido de forma GRATUITA até o ano de 2025. (BRASIL, 2008, s/p).

A gestão do Programa é feita em conjunto pela Anatel e pelo MEC, em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais, Municipais, CONSED, Ministério das Comunicações e Ministério do Planejamento, e prioritariamente essa rede banda larga deve ser disponibilizada para fins pedagógicos para uso junto dos estudantes.

De acordo com o Censo Escolar 2013, 80,6% das escolas brasileiras possuem laboratório de informática e 82,3% possuem acesso à Internet. Em 2012 eram 49% das escolas que possuíam este laboratório, 45,8% das escolas possuíam Internet de acordo com o Censo Escolar do mesmo ano. Nota-se um aumento considerável de um ano para o outro em relação à aquisição de equipamentos para as escolas⁴⁵. Embora seja possível observar uma melhora no item infra-estrutura, este ainda necessita de investimentos constantes e é essencial que todas as salas de aulas tenham uma conexão com a Internet e em modo LAN, ou seja, uma rede local, mas isso implica em uma vontade política ampla para destinar verbas à realização da compra de equipamentos e serviços, bem como manutenção dos mesmos e ainda possíveis reposições quando necessário, tendo em vista que as máquinas e equipamentos ficam obsoletos em um curto espaço de tempo.

Com base na Pesquisa TIC Educação do CETIC.BR realizada em 2014, ainda temos no Brasil 8% de escolas com menos de 1mgb de Internet, e em 2013 os índices demonstraram que eram 16%. 33% tem de 1 até 2 mgb. 34% de 3 até 10 mgb. 4% mais de 10 mgb. E 31% não sabem ou não responderam. Podemos ver que a grande maioria das escolas está com um nível muito baixo na conexão o que por sua vez dificulta qualquer trabalho envolvendo o uso da Internet nas

⁴⁵ Não temos acesso ao censo de 2014, pois não se encontrava disponível para acesso público gratuito.

aulas, tendo em vista que a conexão fica muito lenta para ter cerca de 20 computadores utilizando-a ao mesmo tempo. Esse fator relacionado à infra-estrutura é extremamente relevante para que um professor decida utilizar durante suas aulas essa tecnologia, pois acarreta em inúmeros outros fatores e o principal deles é o desinteresse dos estudantes na realização da atividade. Outro fator é a própria falta de motivação em realizar o deslocamento dos estudantes até a sala informatizada sendo que seu tempo de aula (50 min ou 1h 40 min) é pequeno nos anos finais do ensino fundamental e nível médio.

Segundo Castells (2009, p. 88), com a difusão da Internet surgiu uma nova forma de comunicação interativa caracterizada pela possibilidade de envio de mensagens de muitos para muitos em tempo real. Esta relação possibilitou uma alteração do papel de receptores “passivos” ou expectadores para o de receptor/produtor de informações e conteúdo.

Mas, assim como o cinema foi criticado por Adorno e Horkheimer, porque a velocidade com que as imagens se sucediam tornavam impossível escapar da sedução, tomar distância e pensar (Martín-Barbero, 2014, p.46), nos tempos atuais, é a Internet que proporciona um vasto campo em que se pode promover os mais diversos tipos de ação, reflexão e reação. A sedução proporcionada pelo cinema e posteriormente pela televisão é diferente da sedução proporcionada pela Internet.

A transformação dos aparatos de informação e comunicação e sua consequente inclusão e apropriação nos usos cotidianos e institucionais fez fortalecer e ampliar a cibercultura. Em 1964, Alice Hilton (1964) já afirmava que estávamos na era dos microcomputadores para uso profissional no trabalho, que para a humanidade estava, naquele momento, posta a “situação de ter de escolher entre a educação emancipatória e o lazer criativos, de um lado, e a adaptação mecânica e a idiota apática, de outro” (RÜDIGER, 2013, p.8).

De acordo com Rüdiger (*op. cit.*), esse processo de regressão somente seria evitado com a promoção da cibercultura, pois as pessoas que aprenderem a usar a máquina com sabedoria serão por ela liberados para alcançar sua excelência. Nesse ponto podemos fazer inferência ao que Prensky (2012) chama de sabedoria digital. Para esse autor trata-se de um conceito duplo que se refere à sabedoria que se apresenta no uso das tecnologias para ampliar nossa capacidade natural, e à sabedoria no uso prudente da tecnologia para realçar nossas capacidades.

Entre outras vertentes e entendimentos para definir cibercultura destaca-se aqui Pierre Lèvy (1999) quando define que cibercultura é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”⁴⁶. O termo ciberespaço neste trabalho é compreendido a partir dos estudos de Pierre Lèvy (1999). Para o referido autor, ciberespaço é um espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Inclui ainda o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização (*op. cit.*).

No ciberespaço, encontramos múltiplas linguagens com as quais interagimos por meio das telas de computadores, *tablets* e dos aparelhos de telefone celular. Atualmente interage-se com múltiplas telas ao mesmo tempo, desde as grandes telas do cinema até dispositivos móveis de comunicação. De acordo com pesquisa realizada em 2013 pela Ipsos, encomendada pela empresa Google do Brasil⁴⁷, são

⁴⁶ Concepção já proficuamente utilizada, assim como a concepção de ciberespaço.

⁴⁷ Recorremos a essa pesquisa porque não existe outra fonte com um levantamento como este e trata-se de um dado interessante. Sua validade para este trabalho acadêmico se dá devido ao fato de pensarmos que a

cerca de 30 milhões de usuários brasileiros que utilizam três telas ao mesmo tempo e 63 milhões que utilizam no mínimo duas telas por vez. A televisão, o computador e os *smartphones* ou *tablets* compõem o cotidiano multi-telas e 52% da população *online* assistem a TV ao mesmo tempo em que acessa a Internet, 68% assistem TV e interagem com o *smartphone* simultaneamente.

María Teresa Quiróz (2008) realizou uma pesquisa com jovens estudantes peruanos com o objetivo de analisar as mudanças derivadas do acesso e uso das TIC, o acesso a informação e ao conhecimento, as formas de relação e as sensibilidades desses jovens no tocante as TIC. Ela publica tal análise no livro “*La edad de La pantalla: tecnologías interactivas y jóvenes peruanos*” (2008). Nessa obra a autora parte do pressuposto de que a vida social dos jovens e seus processos de socialização possuem forte relação com os meios de comunicação. Segundo Quiróz (2008), no final do Século XX a imagem adquiriu um grande valor, enquanto a escola ainda dava prioridade ao modelo pedagógico baseado no livro, pois os professores demoraram em se dar conta das transformações nos modos de ler e nas linguagens, produto da variedade e do volume de textos escritos, orais, visuais, musicais, audiovisuais e multimídia. Para a autora (*op. cit.*), os problemas da escola são provenientes de seu modelo comunicativo, vertical e sequencial, que não se abre para seu exterior, por isso esses jovens não vêem na escola o lugar mais importante de suas vidas. A Internet é um espaço de comunicação, de interação e também de educação para os jovens, tendo em vista que dividem seu tempo de uso entre tais atividades.

Essa nova geração de estudantes vive em um contexto amplamente mediado pelas tecnologias digitais, muitos deles

referida empresa necessita de dados válidos, pois lhe interessa vender produtos para esse usuário que denominam multitelas.

acessam desde criança diversos recursos tecnológicos e diferentes mídias, utilizam, de forma mais fluida e dinâmica, essas tecnologias quando dispõem de acesso às mesmas. Essa geração mais jovem constrói a cada dia de uso a cibercultura e muitos deles já fazem parte da construção de uma sabedoria digital (PRENSKY, 2012) juntamente com os imigrantes digitais que se dispõem a isso.

De acordo com Prensky (2012, p.107) “a mente humana não pode recordar tudo” e a “tecnologia digital pode ajudar a proporcionar bases de dados e algoritmos para reunir e processar grandes quantidades de dados, de forma muito mais eficiente e exaustiva” do que o cérebro humano. Para o autor quando usamos a capacidade das tecnologias para potencializar as nossas capacidades estamos sendo digitalmente sábios.

Houve um tempo em que a memória humana era extremamente exigida pela escola, pois o método de ensino jesuítico, por exemplo, era baseado em decorar, lembrar e repetir. Quem conseguisse repetir tudo o que o professor ensinou em suas aulas, nas atividades avaliativas, era considerado um aluno brilhante, inteligente e capaz de seguir para as outras séries escolares. Constantes exercícios de declamações, representações teatrais e repetição das lições eram solicitados para o favorecimento da memorização.

Esse método faz parte da cultura escolar brasileira, e ainda se faz presente, de certa forma, em muitas salas de aula, o que por vezes gera conflitos com a nova geração de estudantes que, em grande medida, utiliza-se da capacidade de memória dos repositórios virtuais, podendo assim dedicar um tempo maior para a realização de outras atividades, como as investigativas, por exemplo. Esse é um dos motivos pelo qual o uso da tecnologia na educação pode favorecer uma educação ativa e criativa. Outro motivo é que todos os usos que fazemos com as tecnologias digitais necessitam de uma postura ativa, pois é necessário dar comandos para que funcione e realize as tarefas, e para isso temos que saber como fazer e as melhores

formas de fazer para se tirar mais proveito dessas tecnologias. Ainda, para se usar as tecnologias digitais pedagogicamente é que podemos explorar as potencialidades interativas e criativas de forma crítica.

Sabemos que para utilizarmos este potencial tecnológico necessitamos de certos conhecimentos específicos em informática, por exemplo, que implicam em conhecimentos técnicos. Além de acessar, tem-se a potencialidade de criação de conteúdos, de compartilhamento de informações, e ainda de co-autoria *on-line*. Quando se dispõe deste acesso e desta destreza com suas múltiplas linguagens tem-se mais possibilidades de ampliação dessas potencialidades de uso, de criação, de compartilhamento, e, para além disso, de inserção crítica das TIC em diversos âmbitos da vida, não se limitando aos efeitos e sim a todo o processo.

Com a Internet e a digitalização de textos, imagens e sons, além da possibilidade de interação, circulam conteúdos e informações em meio a manifestações políticas e culturais. Esta forma cultural no ciberespaço se dá como uma via de mão dupla, pois quando utilizamos, criamos e divulgamos conteúdos em meio digital, estamos também alterando nossa forma de vida e de comunicação para além dele, o que faz criar novos processos socioculturais. Pode-se dizer que estamos permeados e imersos em e por processos ciberculturais.

A partir destes acessos às TIC digitais passa-se, mais efetivamente, de uma forma “passiva” de recepção, para uma forma com possibilidades ativas, com grande potencial criativo. De acordo com Maria da Graça Setton (2009, p. 297),

a contemporaneidade caracteriza-se por oferecer um ambiente social em que o indivíduo encontra condições de forjar um sistema de referências que mescla as influências familiar, escolar e midiática (entre outras), um sistema de esquemas coerente, no entanto híbrido e fragmentado. Embora se saiba que, no

contexto atual, cada uma das instâncias formadoras desenvolve campos específicos de atuação, lógicas e valores éticos e morais distintos, considera-se ainda que são os próprios indivíduos quem tecem as redes de sentido que os unificam em suas experiências de socialização. É o indivíduo que tem a capacidade de articular as múltiplas referências que lhe são propostas ao longo de sua trajetória.

Portanto, não basta ter acesso às TIC na escola e na sala de aula, o que importa é o que fazemos com elas, como utilizamo-as na promoção do exercício da crítica, da dialogicidade, da participação coletiva comprometida, tendo em vista um determinado paradigma que se pauta para a educação. Assim, para refletir mais sobre o tema das TIC na escola é necessário compreender melhor a inter-relação entre educação e comunicação. Tema tratado no capítulo a seguir.

4 A INTER-RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Tendo em vista que “a Educação é então o campo em que se articulam, intencionadamente, o ensino e a aprendizagem” (BRAGA; CALAZANS, 2010, p.38) e “a comunicação é conatural ao ser humano” (*op. cit.*, p.14) é necessário refletir sobre a inter-relação entre elas. Quando se aborda o tema das TIC na escola, necessariamente nos remetemos tanto à Educação quanto à Comunicação. Como afirma Habermas (2012), os sujeitos são providos de competências comunicativas e, assim, a partir de relações intersubjetivas, constroem conhecimentos de modo coletivo (HABERMAS, 2012, p. XI e XII).

Conforme Braga e Calazans (2001, p.9),

a partir dos fins do século XIX a Comunicação vem se tornando uma questão relevante para a sociedade em pelo menos duas perspectivas. Por um lado, através do desenvolvimento de processos midiáticos que foram gerados na sucessiva diversificação dos meios – penetração do jornal popular, telefone, cinema, rádio, televisão, mais recentemente as redes informáticas; e através da geração de procedimentos públicos de comunicação social expressos em profissões e trabalhos como jornalismo, a publicidade, a criação cinematográfica, radiofônica, televisual. Por outro lado, o ângulo comunicacional passou a ser relevante no espaço de todas as instituições e atividades da sociedade – na política, na saúde, nos negócios, na literatura, na economia, nas artes, nas ciências sociais, na educação.

De acordo com Martín-Barbero (2005) a comunicação é percebida como o cenário cotidiano do reconhecimento social,

da constituição e expressão dos imaginários. Freire (1979) destaca que a comunicação implica numa reciprocidade que não pode ser rompida, que o conteúdo da comunicação não pode ser comunicado de um sujeito a outro, de forma unidirecional. Martín-Barbero e Freire expressam o modelo comunicativo que destacamos e no qual nos baseamos para tratar o fenômeno comunicativo, e são também, chaves para tratarmos da inter-relação existente entre a educação e a comunicação. Pois, como afirma Martín-Barbero (2002, p.1):

*Si comunicar es compartir la significación, participar es compartir la acción. La educación sería entonces el decisivo lugar de su entrecruce. Pero para ello deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades. Pues desde los mestizajes que entre ellas se traman es desde donde se vislumbra y expresa, toma forma el futuro.*⁴⁸

Nesse âmbito, destacamos os processos de comunicação contemporâneos que se constituem em variados contextos formados de uma mistura de linguagens e saberes que circulam em diferentes dispositivos, o que Martín-Barbero (2002) referenciou como ecossistema comunicativo, “que é formado pelo conjunto de linguagens, escritas, representações e narrativas que alteram a percepção”. Soares (2011, p.44) entende o ecossistema comunicativo como sendo “construído coletivamente em dado espaço, em decorrência de uma decisão estratégica de favorecer o diálogo social, levando em conta,

⁴⁸ Tradução livre. Se comunicar é compartilhar a significação, participar é compartilhar a ação. A educação seria então o decisivo lugar de seu entrecruze. Mas para isso deverá converter-se em um espaço de conversação dos saberes e das narrativas que configuram as oralidades, as literalidades e as visualidades. Pois desde as mestiçagens que entre elas se tramam é desde onde se vislumbra e expressa, toma forma o futuro.

inclusive, as potencialidades dos meios de comunicação e de suas tecnologias”. Dessa forma Sartori (2010, p.46) afirma que:

Preocupar-se com ecossistemas comunicativos em espaços educacionais é levar em conta que a escola é espaço complexo de comunicações, no qual o educador deve considerar o entorno cultural do aluno e seus pares de diálogo – colegas, família, mídia –, para planejar ações que possibilitem a participação, a construção e troca de sentidos.

Moacir Gadotti (2014) chama a atenção para a criação de espaços de deliberação coletivos na educação, que deve ser uma prática e metodologia permanentes contando tanto com a participação social como a popular. Dessa forma, o sistema de ensino pode contribuir sobremaneira com a formação para a cidadania e com a melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais. Para isso são necessárias políticas públicas para a educação que leve em consideração a Comunicação e, conseqüentemente, as diversas TIC. Esse seria um dos caminhos possíveis para se começar a “reconhecer as ciências e as tecnologias, tanto como dispositivos de produtividade como de transformação dos modos de perceber, de saber e de sentir” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p.56).

A comunicação está presente na escola, nas mídias utilizadas, nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais, na compreensão dos significados, na construção coletiva, nos diálogos, tendo em vista que somos seres comunicativos. O processo educativo e o comunicativo se inter-relacionam, independentemente de qual modelo pedagógico estamos falando, o que, por sua vez, altera as formas de relação interpessoal podendo ser elas antidemocráticas, gerando e mantendo a opressão, ou democráticas, gerando e ou ampliando o senso crítico e a autonomia.

Conforme Braga e Calazans (2001, p.59, Grifos dos autores)

O sistema escolar é urgentemente solicitado a fornecer conhecimentos e competências requeridas para uma participação eficaz nessa sociedade – e para o enfrentamento das questões e dificuldades por ela colocados. Este ângulo de interface que corresponde portanto ao *encontro entre o sistema escolar e a própria “Sociedade de Comunicação” – e é relacionado à necessidade educacional de formar e socializar os estudantes para esta.*

Neste sentido, a comunicação que se apresenta de forma unidirecional na escola e na sala de aula tem por finalidade a manutenção da opressão, uma educação bancária na qual se deposita os saberes naquele que passivamente os deve aceitar (FREIRE, 2005). Para Freire (*op. cit.*) existem duas dimensões referentes a palavra, que ele denomina autêntica, ou verdadeira, que são ‘ação’ e ‘reflexão’. Se uma delas for, mesmo que em parte, sacrificada, a outra é automaticamente ressentida, o que para ele constitui-se em palavra inautêntica, pois não pode transformar a realidade. A realidade é transformada pela *práxis*. De acordo com Freire (*op. cit.*, p.90, Grifo do autor), “existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir novo pronunciar”, e isso se dá na coletividade e não sozinho, sendo direito de todos e não privilégios de alguns.

Conforme Martín-Barbero (2014, p.10) a educação não é pensável a partir de um modelo escolar que se encontra ultrapassado, as idades e os lugares para se aprender são todos, por isso ele afirma que “estamos passando de uma sociedade com sistema educativo a uma sociedade educativa, ou seja, cuja rede educativa atravessa tudo: o trabalho e o ócio, o escritório e o lar, a saúde e a velhice”.

Para tal, faz-se necessário discutir a relação existente entre os campos da Educação e da Comunicação quando se pretende aproveitar de forma significativa as potencialidades desses dois campos científicos para a efetivação de melhorias na educação escolar por meio de ações dialógicas e fomentar a razão comunicacional (HABERMAS, 2012) entre a comunidade educativa.

4.1 A EDUCOMUNICAÇÃO

A terminologia educomunicação surge da percepção da inter-relação entre a Educação e a Comunicação a partir da *práxis*, com fins de promover mudanças paradigmáticas que contribuam para o convívio social democrático, diante de uma produção e consumo críticos e para a promoção de uma cultura inclusiva, para a emancipação dos sujeitos, tendo em vista que foi construído, especialmente, a partir da educação popular.

Diante disso, fazer pesquisa em educação, no pensamento de Bernadete Gatti (2000) envolve a compreensão de que para se interpretar os problemas da área é necessário lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e tratamentos multidimensionais.

A educomunicação pode ser uma disciplina, e também pode ser uma área interdisciplinar quando é pensada em sua inter-relação entre os campos disciplinares da Educação e Comunicação. Mas também é possível pensá-la enquanto área transdisciplinar quando implica em quebra de resistências, na abertura das duas áreas científicas para novas percepções, quando implica em um agir e pensar coletivos, quando se pretende ir além das disciplinas. Desse modo, Basarab Nicolescu (1999, p.11) destaca que

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer

disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

A educomunicação é transdisciplinar porque está entre ao mesmo tempo entre a Educação e a Comunicação, por que se refere ao que está através de cada uma dessas disciplinas (e de todas as demais que as compõem e as acrescentam), e por que indica aquilo que vai muito além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento, é a cidadania com participação democrática, é a emancipação.

O termo educomunicação, na América Latina, surge no movimento da educação popular e na comunicação popular, na educação informal e não formal, especialmente com ações voltadas a compreensão crítica das mídias à época jornais, TV e rádio analógicos. Paulo Freire é fundamental nesta discussão, tendo em vista, especialmente, suas teorizações expostas na obra “Extensão ou Comunicação?” (tendo sua primeira publicação no Chile em 1969). Educador reconhecido mundialmente por sua dedicação sobre a emancipação dos sujeitos por meio de processos educativos dialógicos e reflexivos, Freire trouxe contribuições significativas para o entendimento da inter-relação entre Educação e Comunicação. Sua concepção sobre a relação entre essas duas áreas contribuiu sobremodo para as reflexões acerca da Educomunicação, pois partimos da afirmação de que Freire criou, com esta obra, uma teoria da comunicação de base dialógica (LIMA, 2004, p. 36 – 37 e MARTÍN-BARBERO, 2014).

Na obra “Extensão ou Comunicação?” (1985) Freire problematiza a questão da educação e da comunicação por meio da reflexão e discussão da relação entre o técnico extensionista e o camponês. As denominadas práticas educativas de extensão realizadas por agrônomos, nas décadas de 1960 e 1970, tinham em seus propósitos, segundo a análise

de Freire (*op. cit.*), estender, levar conhecimentos técnicos modernos, persuadir as populações rurais a aceitar a propaganda dos extensionistas, ações estas que acabam por ‘coisificar’, por ‘domesticar’ o camponês. Para ele, a prática de persuasão não coincide com seu ideal de educação, que serve para uma prática da liberdade, tampouco com a prática e o entendimento da extensão. Um agrônomo pode ser, sim, um educador se sua intencionalidade e sua prática forem voltadas a uma atuação com os outros humanos sobre a realidade que os medeia procurando atuar criticamente sobre a mesma. Neste caso, sua tarefa não seria a de extensão e sim de comunicação.

Freire (*op. cit.*) afirma que existe um modelo comunicativo que condiz com seu entendimento de mundo e com sua teoria de educação para a prática da liberdade, no qual existe um sujeito A, um objeto mediador e um sujeito B, ambos sujeitos em co-participação. Este modelo comunicativo traz a reciprocidade, a coautoria, a colaboração, como fatores fundamentais para que haja um significado significativo, mediador dos sujeitos. Pois, para ele, a comunicação implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. Dessa forma, Freire (*op. cit.*, p. 67) destaca que “o que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo”. Esta comunicação, ainda segundo Freire, se dá junto com a inteligibilidade, e enquanto um significado não for compreendido pelos dois sujeitos não é possível sua compreensão, mesmo que um deles já tenha chegado ao entendimento. A comunicação, nesse sentido, implica na compreensão pelos sujeitos envolvidos dos conteúdos sobre o qual estão estabelecendo uma relação.

Para Freire (*op.cit.*) educação é comunicação, é diálogo, é troca de saberes, é interlocução entre os humanos mediados pelo mundo. Ao comunicar você educa e ao educar você comunica. Uma via de mão dupla e interligada necessariamente no ato de educar, de educar-se e de se comunicar. Segundo esse

educador (idem, p.65), “o mundo social e humano não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano”. Freire afirma ainda que a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico e que sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo. Nestes escritos, Freire (*idem. Ibidem.*, p.66) destaca a relação dialógica como sendo um dos fatores indispensáveis ao ato do conhecimento. O autor destaca, portanto, que o mundo humano é um mundo de comunicação.

Concordamos com Freire (1979, p.69), quando ele diz que educação não deve ser transferência de saber, e sim “um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Por isso primamos pelo processo dialógico, pelo conhecimento construído a partir do diálogo entre sujeitos, da atividade colaborativa, pois entendemos que dessa forma se criam possibilidades de cidadania e participação. A compreensão da inter-relação entre a Educação e a Comunicação pode favorecer e ampliar possibilidades democráticas e participativas desde que se pautem nessa concepção dialógica, nesse processo de construção partilhada e de respeito mútuo.

Nesse sentido, a “pedagogia da comunicação” que Mário Kaplún (1923-1998) desenvolveu, baseado também nas concepções freireanas, tem como um dos objetivos não imitar ou reproduzir acriticamente o modelo dos meios massivos hegemônicos, mas sim de buscar outra comunicação, que seja participativa, problematizadora, personalizante, interpelante. Kaplún (1998, p.18) traz os três modelos básicos de educação, descrito pelo comunicólogo paraguaio Díaz Bordenave (1976), destacado educador latino-americano. Para Bordenave (1976) embora existam muitas concepções de educação, é possível agrupá-la em três tipos, que são:

1. Educação com ênfase nos conteúdos (Modelos Exógenos - educando = objeto);
2. Educação com ênfase nos efeitos (Modelos Exógenos - educando = objeto);
3. Educação com ênfase nos processos (Modelo Endógeno- educando = sujeito).

Os autores explicam que a educação com ênfase nos conteúdos corresponde a uma educação tradicional, bancária, baseada na transmissão de conhecimentos e valores. Nesse caso o modelo de comunicação é unidirecional na qual a transmissão de informação acontece de um emissor para um receptor. O professor deve depositar as informações e o conhecimento que ele detém no receptáculo vazio que é a cabeça do educando aluno (sem luz). Uma educação vertical e autoritária, na qual a experiência de vida dos educandos não é considerada como importante, nem relevante, na qual o professor é o detentor do conhecimento (aquele que professa) e somente o saber que este traz é relevante, o qual se deve copiar, memorizar e repetir, sem questionar.

A educação com ênfase nos efeitos é aquela identificada, pelo autor, como engenharia do conhecimento e tem o propósito de moldar a conduta das pessoas. Embora questione o primeiro modelo, é tão autoritário e impositivo quanto. Kaplún (*op. cit.*, p.31) o considera como modelo de educação manipuladora, que foi desenvolvida no período da segunda guerra mundial nos Estados Unidos, com a finalidade de treinar soldados de forma rápida e eficaz. Na década de 1960 esse modelo foi importado para a América Latina como uma consequência do Programa Aliança para o Progresso⁴⁹ no combate ao subdesenvolvimento. Nesse período, tanto a

⁴⁹ A Aliança para o Progresso surgiu no contexto da Guerra Fria. Foi um programa de ajuda externa norte-americano direcionado para a América Latina, idealizado nos primórdios da administração Kennedy e implantado nos anos subsequentes.

educação quanto a comunicação deveriam servir para persuadir e para conduzir, baseadas no comportamentalismo, no qual educar devia servir para gerar hábitos, inculcar novas atitudes sem passar pela reflexão, pela problematização, pela conscientização. Kaplún, citando Osgood afirma que este modelo comunicativo é persuasivo, que teremos comunicação sempre que uma fonte emissora influi no seu receptor, e, ainda, que este é o modelo mais clássico de comunicação, o mais difundido e consagrado.

Já a educação com ênfase nos processos, embora tenham conteúdos e efeitos incluídos, se preocupa com o processo pelo qual se passa e se pode transformar e construir conhecimentos, em estabelecer uma interação dialógica entre pessoas e sua realidade. Este modelo tem como base, entre outras referências, as teorias da educação libertadora e transformadora de Paulo Freire. A educação é vista como processo permanente e se dá em grupos, no qual os sujeitos vão se educando entre si mediatizados pelo mundo. Portanto, se constitui de educandos-educadores e educadores-educandos que vão descobrindo, reinventando, fazendo seu próprio conhecimento a partir de sua realidade, de sua prática social em conjunto, por meio de um processo de ação-reflexão-ação, buscado a transformação crítica. A aplicação deste modelo preocupa-se que os sujeitos aprendam a aprender, que sejam capazes de pensar por si próprios, que desenvolvam uma consciência crítica com autonomia. Os erros são vistos como elementos do processo de aprendizagem, o conflito é assumido enquanto força geradora de problematização.

Kaplún trabalhou na efetivação de uma “comunicação popular”, afirmando que todo comunicador é um educador e que, desta forma, sua prática deveria se educ comunicativa. Desde então, Kaplún e Freire passaram a ser considerados como pilares da teoria latino-americana da Educomunicação. Foi Kaplún que cunhou o termo educ comunicadores, em seu livro *Una Pedagogía de La Comunicación*, publicado em 1998,

para se referir aos profissionais comunicadores, ou comunicadores educativos, que se preocupam em comunicar educando e educar comunicando baseados na problematização, refletindo em conjunto, buscando formular mensagens de modo pedagógico. O comunicador formula mensagens (unidades de comunicação) que serão publicadas seja em rádio, jornal, teatro, filme, periódico, folheto, etc. Para Kaplún, estes comunicadores quando preocupam-se em construir essas mensagens de forma pedagógica e a partir do coletivo, podem ser denominados de educomunicadores. Precisam ser eficazes e preocupados em fazer suas mensagens “chegarem” a aqueles para os quais foram destinadas, que despertem interesse nos mesmos, que sejam entendidas por eles, que gere um diálogo democrático e dinamize o compromisso social (KAPLÚN, idem).

Na América Latina as práticas educomunicativas se ampliam desde a década de 1950 por meio de sua inserção na chamada educação popular, e vão tomando corpo e se constituindo com mais força nos meios extra-escolares, na educação informal ou não formal. Aos poucos foram desenvolvidas diretamente dentro de instituições formais de ensino, seja no contexto extra ou intraclasse, passou a fazer parte das práticas pedagógicas de muitos docentes.

Em entrevista à Revista Linhas, Citelli (2011, p.202) conta que no Brasil da década de 1950 até o Golpe de 1964, os meios de comunicação da época (como a rádio) eram muito utilizados para fins educativos e ressalta – destacando o papel de Paulo Freire no estado de Pernambuco – as experiências que ocorreram em todo o Norte e Nordeste do país como “experiências interessantíssimas de como colocar a televisão, o rádio, para fazer educação popular, sobretudo”. O autor (*op. cit.*) explica:

Claro que com o problema das ditaduras no Cone Sul (...) esse movimento foi desaquecido. O movimento popular foi se organizando para

fazer o que foi chamado de comunicação popular. Esse termo ganhou força nos anos 1970, por que se criaram formas de resistência à ditadura no cone Sul, levando para a escola o jornal e a Super8, entre outros meios da época. O objetivo era que as crianças começassem a produzir. Essa preocupação está espalhada pela América Latina, inclusive América Central.

Tanto Paulo Freire quanto Mário Kaplún, em suas reflexões teóricas e metodológicas, contribuem para a compreensão da importância da leitura do mundo e da construção do mundo por meio da *práxis*, promovendo o diálogo, o desenvolvimento da crítica, da autonomia, pela emancipação de sujeitos da opressão e da alienação.

Ismar Soares (2011, p.33) explica que, a partir dos anos de 1980, o termo educomunicação passou a ser referendado por muitos gestores culturais como uma forma de “tradução” do conceito europeu de *Media Education*. De acordo com Soares (*op. cit.*, p.34) no Brasil, ao longo da década de 1990, núcleos de extensão de universidades e ONGs, ao trabalharem com o uso da mídia na formação de crianças e jovens, começaram a compreender que

o exercício de ‘produzir comunicação’ de forma democrática e participativa, por parte das crianças e jovens, representaria um diferencial em relação às experiências internacionais voltadas exclusivamente para as práticas de leitura da mídia.

A partir do final da década de 1990, o NCE-USP, a partir da realização da Pesquisa Perfil do Educomunicador, coordenada pelo professor Ismar Soares, desenvolve o conceito de educomunicação definido por Soares, como um:

[...] conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos de informação no processo de aprendizagem (SOARES, 2002, p.24).

A educomunicação, portanto, não se pauta apenas no uso crítico das mídias, na recepção crítica das mensagens, na utilização das mídias como recursos, ou nos efeitos pretendidos, mas sim em todo o processo comunicativo envolvido, na ampliação dos diálogos sociais e educativos. Nessa perspectiva, a educomunicação envolve uma concepção de educação e comunicação com ênfase nos processos de atribuição de sentidos, na ação coletiva. Uma ação coletiva pode se dar com o uso de TIC ou não, desse modo, a educomunicação se preocupa com processos comunicativos para além dos processos midiáticos.

O fato é que nossa sociedade, e consequentemente nossas escolas de educação básica, estão imersas e circundadas por uma realidade altamente midiática. Que mesmo que as TIC não estejam fisicamente no ambiente escolar, elas estão presentes nas conversas entre os sujeitos da comunidade escolar, nas mensagens geradas por meio do acesso a estes meios que compõe o contexto vivencial de cada indivíduo ou grupo. De acordo com Citelli (2014, p.2),

O debate que localiza as relações comunicação e educação em patamar decisivo para entender os próprios modos de produzir, colocar em circulação e interagir com o conhecimento e as trocas informativas em nosso tempo está ligado a uma conjuntura sóciohistórica na qual os diferentes sistemas e processos

comunicacionais ganharam lugar estratégico. Equivale dizer que os múltiplos planos e níveis estruturantes da vida social passaram a elaborar os seus fluxos internos tendo como mediadores as possibilidades e mesmo facilidades decorrentes das redes de computadores, dos dispositivos fixos ou móveis, estejam a eles acoplados adjetivos como velhas ou novas tecnologias.

O processo de mediação permeia os cotidianos dos “sujeitos, grupos, instituições, ajudando a compor modos de vida, formas de cultura, expectativas sociais” (CITELLI, *op.cit.*, p.3). E este é um dos motivos pelo qual se problematiza a relação entre Educação e Comunicação. Soares (2003) pensa a Educomunicação como um conjunto de ações cuja finalidade é integrar às práticas educativas, processos comunicativos democráticos, abertos e participativos e assim criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos.

Práticas educomunicativas podem trazer para a escola e para a sala de aula, situações com vistas à participação democrática, interdiscursiva, dialógica, o que por sua vez, pode auxiliar na questão do desenvolvimento da criticidade e da autonomia. A perspectiva da educomunicação nos ajuda a compreender melhor o fenômeno de mediação pedagógica com tecnologias na educação escolar, e nos dá subsídios para um repensar sobre a prática pedagógica em seu acontecer cotidiano com bases dialógicas, críticas e participativas, a fim de promover a construção de um ecossistema comunicativo aberto, dialógico, democrático e crítico que cuide da saúde e do bom fluxo das relações entre as pessoas e grupos humanos (SOARES, 2002).

O tema da prática pedagógica educomunicativa nos anos finais do ensino fundamental é de grande relevância trazendo inúmeras inquietações e fomentando múltiplos problemas de pesquisa para o campo da educação com vistas à compreensão do papel social da escolarização na

contemporaneidade. A prática pedagógica educomunicativa (PPE) é uma abordagem que se preocupa

(...) com o ecossistema comunicativo em que alunos e professores estão envolvidos, com intuito de elevar as possibilidades comunicativas, criando ambientes amigáveis de diálogo em que a relação com as mídias é planejada para propiciar aprendizagem colaborativa. Trata-se de superar a utilização instrumental das mídias em sala, possibilitando a criação e circulação de sentidos, ou seja, tornar significativo o que acontece em sala de aula. (SARTORI ; ROESLER, 2014, p.119).

Tal ecossistema comunicativo na atualidade é permeado por uma diversidade de recursos tecnológicos que se utilizam de múltiplas linguagens e múltiplas mídias. Esse ambiente comunicativo que pessoas participam, constroem e ampliam, também está presente na escola e na sala de aula. Alguns professores, em suas práticas pedagógicas, não o reconhecem como meio de saber, de conhecimento, de aprendizagem, muitas vezes reprimido-o em sala de aula. A relação com as TIC é uma forma materializada e manifesta desse ecossistema comunicativo nos tempos atuais em nossa sociedade ocidental, em que, de acordo com Martín-Barbero (2000, p.54) é percebida sob duas dinâmicas. Uma, demarcada não apenas na

[...] velocidade dos automóveis, mas também na das imagens, na velocidade do discurso televisivo, especialmente na publicidade e nos videocliques e na velocidade dos relatos audiovisuais. O mesmo acontece com a sonoridade, a maneira como os jovens se movem entre as novas sonoridades: essas novas articulações sonoras que, para a maioria dos adultos, marcam a fronteira entre a música e o ruído, são, para os jovens, o começo de sua experiência musical.

E outra, “que é a dinâmica da comunicação”. Essa “liga-se ao âmbito dos grandes meios, ultrapassando-os porém” e concretiza-se “com o surgimento de um ambiente educacional difuso e descentrado, no qual estamos imersos” (MARTÍN-BARBERO, *idem*). Tais aspectos socioculturais trazem uma nova perspectiva para a educação formal, tendo em vista que a escola, por exemplo, é entendida como um espaço de participação política, crítica e democrática em que se pretende uma determinada cidadania.

No ano de 1998, foi publicado o volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Em seu primeiro parágrafo, nas palavras do então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, contém o seguinte:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.

Essa perspectiva veio sendo alterada nos últimos anos e atualmente apresenta, por exemplo, no documento de orientação da implementação do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2004, p.10), uma crítica ao currículo da década de 1990. O documento traz o seguinte:

Enfim, o que se tem aprendido com um currículo que fragmenta a realidade, seus espaços concretos e seus tempos vividos? Trata-se de um modelo disciplinar direcionado para a transmissão de conteúdos específicos, organizado em tempos rígidos e centrado no trabalho docente individual, muitas vezes solitário por falta de espaços que propiciem uma interlocução dialógica entre os professores.

Os autores do mesmo documento supra citado abordam a necessidade da reformulação das perspectivas curriculares e afirmam ser premente que isso seja aberto para uma interlocução dialógica entre os professores e entre a sociedade, para que se pense em novos parâmetros de qualidade. Tal documento, construído em parceria entre MEC/SEB/DPE/COEF (*op.cit.*, p.11), traz outra visão de escola,

Uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento na autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões. Essa escola deve ser construída a partir do conhecimento da realidade brasileira.

A educomunicação não está pautada no paradigma de efeitos, não é adepta da comunicação funcional. Assim como não está pautada no paradigma tradicional, nem funcionalista, nem positivista de educação. Ela está pautada pela fluência democrática, dialógica, participativa, colaborativa. A comunicação interpessoal tem papel preponderante nas relações sociais interpessoais, incluindo necessariamente aquelas envoltas na complexidade do sistema educativo escolar. O processo educativo e o comunicativo se inter-

relacionam, independentemente de qual modelo pedagógico estamos falando, gerando significação identitária.

Compreendemos que a educomunicação⁵⁰ na educação básica pode ser um fator facilitador de mudanças sociais, culturais e até econômicas, ou seja, atua em práticas que podem transcender os muros da escola. Não são as tecnologias que determinam a comunicação e sim o modelo comunicativo utilizado. A educomunicação condiz com uma perspectiva educativa que prima por uma participação democrática, crítica e participativa.

4.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA

O conceito de prática pedagógica pode ser entendido como uma ação do professor no espaço de sala de aula (SACRISTÁN, 1999). Para além disso, podemos dizer que pode-se assumir diferentes práticas pedagógicas de acordo com

⁵⁰ Educomunicação também é considerada por Ismar Soares (2014, p. 30 e 31) como um novo campo de intervenção social. Existe, no Município de São Paulo, o Programa EDUCOM “Educomunicação Pelas Ondas do Rádio”, que serviu de base para a criação da Lei nº 13.941, de 28 de dezembro de 2004 e posteriormente decretada sob o nº 46.211, de 15 de agosto de 2005. Algumas iniciativas privadas também adotam o paradigma da educomunicação apostando no seu potencial educativo e comunicativo como a Rede Marista de Educação que uma disciplina denominada Educomunicação, Colégio Dante Alighieri de São Paulo que adaptou um ônibus escolar para “convertê-lo em estúdio móvel para reforçar a prática educacional de seus alunos, em diálogo aberto com a cidade e seus problemas” (idem) e também a Rede Salesiana entre outras. Mais recentemente se firmou o Curso de Graduação - Licenciatura em Educomunicação, reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) oferecido pela Escola de Comunicação e Arte (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). E também uma habilitação em educomunicação no bacharelado no Curso de Comunicação Social na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

as perspectivas teórico-epistemológicas escolhidas. Nesta pesquisa partimos do conceito de Prática Pedagógica identificada com a perspectiva histórico-cultural, crítica e dialética, pois, conforme Caldeira e Zaidan (2010, p. 21) a prática pedagógica:

é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais.

Sobre este aspecto destacamos um ponto de uma entrevista concedida por Edgar Morin no ano de 2014 na qual ele afirma que o professor

deve ser o regente da orquestra, observar o fluxo desses conhecimentos e elucidar as dúvidas dos alunos. Por exemplo, quando um professor passa uma lição a um aluno, que vai buscar uma resposta na Internet, ele deve posteriormente corrigir os erros cometidos, criticar o conteúdo pesquisado. É preciso desenvolver o senso crítico dos alunos. O papel do professor precisa passar por uma

transformação, já que a criança não aprende apenas com os amigos, a família, a escola. Outro ponto importante: é necessário criar meios de transmissão do conhecimento a serviço da curiosidade dos alunos. O modelo de educação, sobretudo, não pode ignorar a curiosidade das crianças.

O termo Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE) surge em discussões acadêmicas realizadas no Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia/ EducomFloripa (CNPq – UDESC), vinculado à Universidade do Estado de Santa Catarina e liderado pela Dra. Ademilde Silveira Sartori. Realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC, a dissertação de mestrado de Kamila Regina de Souza (2013), membro do referido grupo, desenvolveu cinco princípios para a identificação da PPE. Na dissertação, intitulada “Desenhos animados e educomunicação: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da educação infantil”, Souza analisou se e como as professoras levavam em consideração, em suas práticas pedagógicas na educação infantil, a realidade contextual e vivencial midiática das crianças, especialmente em relação aos desenhos animados.

De acordo com Sartori e Souza (2012), as práticas pedagógicas educomunicativas são aquelas planejadas e desenvolvidas em sala de aula, ou em atividades pedagógicas intra ou extra-escolares, voltadas a aprendizagens específicas e significativas que busquem desenvolver e favorecer uma relação mais ativa, criativa, dialógica entre os envolvidos, tendo como base o desenvolvimento de ecossistemas comunicativos. Para Sartori (2015, p. 115),

a criação de ecossistemas comunicativos coloca-se como tarefa principal de um profissional formado a partir das características dos processos comunicacionais em uma era marcada por ações comunicativas no

ciberspaço, por linguagens convergentes e multiplicidade de plataformas tecnológicas.

Sendo assim, parte-se do pressuposto de que a efetivação de práticas pedagógicas educacionais contribuem para que o ecossistema comunicativo seja mais qualificado, ou seja, aberto, participativo, dialógico e crítico. Os ecossistemas comunicativos nos quais estamos envolvidos e transitamos são formados pelo conjunto de linguagens, escritas, representações e narrativas que alteram nossa percepção, expressam nossas relações sociais, culturais e educativas variando entre o ambiente familiar, escolar, midiático, religioso etc. O que buscamos é o seu reconhecimento, sua resignificação por meio de processos dialógicos, abertos e democráticos com fins de emancipação.

Primamos por ecossistemas comunicativos, que promovam ambiências construídas coletivamente em um dado conjunto de relações e de espaços, que possibilite a construção e reconstrução do conhecimento de maneira coletiva, que favoreça o diálogo social. E para que isto ocorra na escola e a partir da escola, é necessário promover práticas pedagógicas que tenham como base o diálogo, a participação e a colaboração buscando a construção de sentidos de forma coletiva (MARTÍN-BARBERO, 2000).

O conceito de Prática Pedagógica Educativa busca contemplar e valorizar o processo comunicativo juntamente com a construção do conhecimento, com a ação de aprender, e condiz com o que Vani Kenski (2008, p.651) afirma, que o processo comunicativo humano com fins educativos “transcende o uso de equipamentos e se consolida pela necessidade expressa de interlocução, de trocas comunicativas”.

Ao longo dos tempos, com a evolução dos suportes midiáticos,

ampliou-se este desejo fundante de toda pessoa de se comunicar e aprender. Os diferenciados meios de comunicação – da escrita à Internet – deram condições complementares para que os homens pudessem realizar mais intensamente seus desejos de interlocução. Possibilitam que a aprendizagem ocorra em múltiplos espaços, seja nos limites físicos da sala de aula e dos espaços escolares formais, seja nos espaços virtuais de aprendizagem (KENSKI, 2008, p.651-652).

Nossa preocupação se refere à compreensão crítica, problematizadora, reflexiva e emancipadora da inserção pedagógica destes recursos tecnológicos na escola, bem como de uma apropriação crítica e criativa das TIC por parte dos estudantes e professores. Compreender as dimensões envolvidas nos usos das TIC é fundamental para uma docência comprometida, crítica e inovadora nos tempos atuais. O acesso à Internet cresceu nas instituições de ensino e também nos lares brasileiros a cada ano, especialmente na última década, alterando inúmeros fatores cotidianos, trazendo novas possibilidades comunicativas, educativas, interativas e participativas. O uso das mídias digitais proporciona o diálogo entre as diferentes linguagens, transforma as maneiras de expressar o pensamento e comunicá-los.

Os estudos científicos envolvendo a educomunicação podem dar suporte para essa nova demanda que é destinada também às práticas pedagógicas de professores de todas as modalidades de ensino e anos escolares, bem como na docência universitária, formação continuada e outros meios de educação formais, informais e não formais. Pois, de acordo com Sartori (2015, p. 114),

a cultura está atravessada pelas mediações viabilizadas por dispositivos comunicacionais e novos modos de relacionamentos sociais pelos quais somos desafiados a novas compreensões

acerca do lugar e do papel da comunicação e da educação.

Esta concepção prima pelo exercício da autonomia sobre os aparatos técnicos e seu “objetivo imediato é a construção de ecossistemas comunicativos abertos e criativos nos espaços educativos” (SOARES, 2011, p.19). Busca, entre outros fatores, o fortalecimento da capacidade de expressão, de compreensão e de colaboração.

Partimos, então, da premissa que a Educomunicação é um conjunto de pressupostos que leva a execução de ações cuja finalidade é integrar às práticas educativas processos comunicativos democráticos, abertos e participativos e assim criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos. E por isso, demanda o diálogo como prática e como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência (SOARES, 2011, p. 45). Consideramos imprescindível aprofundar os estudos e compreensões no campo da Educomunicação, pois partimos do entendimento que ela é “um movimento político e pedagógico que nasceu na sociedade civil, visando essencialmente, ao desenvolvimento da solidariedade em processos de relacionamento” (SOARES, 2014, p. 30 e 31).

Souza (2013, p. 09) afirma que os professores desenvolvem práticas pedagógicas educomunicativas quando preocupam-se com o contexto sociocultural contemporâneo, que engloba o universo midiático, e se preocupam em ampliar o ecossistema comunicativo no espaço escolar. A pesquisadora elenca cinco princípios norteadores para que uma prática pedagógica seja educomunicativa, que são:

1. Considera as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico;

2. Estabelece um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo;
3. Amplia as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade);
4. Preocupa-se com uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos;
5. Favorece uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida (SOUZA, 2013, p.198).

Entendemos que os professores ao considerarem as particularidades da contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico (Princípio 1 da PPE), inclui de forma crítica em suas práticas pedagógicas especificidades das mídias, das tecnologias e das técnicas contemporâneas. Pode, neste sentido, a partir das experiências prévias dos estudantes, explorar as potencialidades pedagógicas das tecnologias e das linguagens midiáticas. Também pode explorar técnicas, tais como as utilizadas na área da comunicação, por exemplo, para fazer mídia com os estudantes desenvolvendo a autoria, a autonomia e a criticidade. Explorar pedagogicamente as múltiplas linguagens presentes nas TIC e a convergência que se apresenta nas mídias digitais, além de explorar o grande diferencial das mídias digitais que é a possibilidade de divulgação de conteúdos na Rede, ampliando as possibilidades de autoria e responsabilidade de uso das mídias, pois de acordo com Souza e Sartori (2013, p.7),

em nossa contemporaneidade vivemos desde muito cedo com a presença e sob as influências das referências midiáticas em nossas práticas sociais cotidianas, sendo possível inferir que as mídias se incluem como um lugar de formação

e construção de conhecimentos, tal como a família e a escola. [...] Diante da descentralização da escola como lugar de (re)construção do conhecimento sistematizado, entendemos que o fato de as crianças ingressarem nas instituições educacionais trazendo experiências e referências de seu contexto de vida exterior a estes espaços precisam ser valorizadas de modo a promover um diálogo que vise a reflexão, ampliação e diversificação dos seus repertórios lúdicos e culturais.

Quando os professores têm entre suas metas pedagógicas ampliar as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade), (Princípio 3 da PPE conforme Souza), buscam primeiramente identificar e conhecer os processos comunicativos presentes em tal comunidade escolar. A partir disso, pode propor e realizar formas coletivas de melhorias desse processo comunicativo, pois “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1985, p.46). Negar o diálogo numa relação pedagógica é manter relações de poder, de submissão do outro, de opressão, de negação do direito do outro de pensar, de expressar, de criticar e de construir novos saberes. Deste modo, “a comunidade escolar precisa se posicionar no sentido de entender a inter-relação entre a Educação e a Comunicação como uma demanda da contemporaneidade na qual a descentralização do conhecimento é inegável” (SOUZA; SARTORI, 2013, p. 8).

Quando os professores usam as TIC pedagogicamente (Princípio 4 da PPE conforme Souza) demonstram preocupação com o desenvolvimento da criticidade junto aos estudantes. Este ato faz com que se possibilite outra forma de

compreensão e uso das mídias e das tecnologias as quais compõem nossos cotidianos seja de forma direta ou indireta. Tal ação pedagógica pode resultar em certa ampliação qualificada e responsável de uso das TIC.

Quando os professores favorecem uma relação mais ativa e criativa dos sujeitos em suas aulas (Princípio 5 da PPE conforme Souza), estão demonstrando uma concepção de educação centrada no estudante, em que a atividade auxilia o agir sobre o meio, o que contribui para a construção dos conhecimentos.

Neste estudo, entendemos que quando os professores atingem os Princípios 1, 3, 4 e 5 da PPE, estão realizando práticas pedagógicas educacionais e por sua vez, estão construindo ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e participativos nas relações no espaço educativo que é o Princípio 2 da PPE conforme Souza.

Partimos do entendimento de que não basta apenas a inserção das mais variadas TIC na escola e nas práticas pedagógicas para tornar a educação melhor. A diferença está no “movimento dialético entre aprendizagem e desenvolvimento” (ZANELLA, 1994, p. 98), na exploração das zonas de desenvolvimento proximal (ZDP) dos estudantes, na exploração pedagógica de tecnologias contemporâneas a fim de minimizar a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível potencial (VYGOTSKY, 1984), está em usar as TIC para ajudar no entendimento das bases dos estudos científicos (ibidem, p. 147). Por isso, a realização de práticas pedagógicas educacionais com uso de TIC pode ser um dos caminhos possíveis para uma educação melhor, uma educação problematizadora e crítica.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos dessa pesquisa de doutoramento em Educação cujos dados analisados são provenientes de outra pesquisa realizada de 2013 até 2015 em cooperação internacional entre Brasil e Colômbia por meio do Programa de Projetos Conjuntos de Pesquisa CAPES/COLCIENCIAS. Para tanto, este capítulo se divide em duas partes, sendo a primeira explicativa da Pesquisa Brasil e Colômbia e a segunda explicativa da pesquisa de doutorado.

5.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA COMPARATIVA ENTRE BRASIL E COLÔMBIA: A ORIGEM DOS DADOS

A pesquisa intitulada “Fatores associados ao nível de uso das TIC como ferramenta de ensino e aprendizagem nas instituições educativas oficiais de Colômbia e Brasil: caso Barranquilla e Florianópolis”⁵¹ fora coordenada, do lado do Brasil pela Dra. Ademilde Sartori, líder do Grupo de Pesquisa Educom Floripa⁵², e do lado da Colômbia pelo Dr. Elias Said Hung Diretor do *Observatório de Educación del Caribe Colombiano* (OECC) da *Universidad del Norte de Barranquilla*.

Esta pesquisa teve como objetivo geral estabelecer os fatores que influenciavam o nível de uso das TIC como

⁵¹ No segundo semestre de 2015 um *e-book* sobre a pesquisa completa e comparativa entre Brasil e Colômbia foi finalizado e publicado pela editora da UniNorte com acesso *online* gratuito em língua espanhola (<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=579342>) e em Língua Portuguesa (<http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=579410>).

⁵² A pesquisa contou com financiamento CAPES/COLCIENCIAS, por meio de edital de cooperação internacional, e FAPESC, por meio de edital de financiamento de grupos de pesquisa da UDESC.

ferramentas de ensino e aprendizagem nas escolas públicas do Distrito de Barranquilla e da cidade de Florianópolis. Para tanto, propôs-se como objetivos específicos:

1. Estabelecer a incidência das TIC, no Brasil e na Colômbia, na mudança das práticas pedagógicas e dos docentes em sala de aula e a alteração substancial do modelo de ensino tradicional.
2. Identificar as características comuns que têm o Brasil e a Colômbia em relação ao modelo de ensino-aprendizagem aplicado nas escolas públicas, sob a mediação tecnológica nelas dispostas.
3. Determinar o nível de aproveitamento e eficiência que se faz dos avanços tecnológicos nas escolas públicas no Brasil e na Colômbia.

O Programa de Cooperação Internacional previa o intercâmbio de dois doutorandos, um de cada País. A agência de fomento em pesquisas brasileira, CAPES, concedeu uma bolsa doutoral sanduíche, mais passagens aéreas e auxílio moradia e saúde para que um(a) doutorando(a) vinculado(a) ao projeto, fizesse estágio na Colômbia. E a agência de fomento da Colômbia, COLCIENCIAS, concedeu passagens aéreas e um valor para um(a) doutorando(a) colombiano(a) ficasse cerca de 15 dias no Brasil. Portanto, fui contemplada com a bolsa de doutorado sanduíche fornecida pela CAPES e passei quatro meses na Colômbia, onde pude trabalhar com a equipe de pesquisa do OECC de modo presencial, além de conhecer estudantes, professores, universidades e um pouco da cultura colombiana. Pude evidenciar que a Colômbia passa por muitas das mesmas dificuldades encontradas em nosso país, sobretudo, em relação à educação, a escolarização e a desigualdade social. Na ocasião ministrei disciplina em curso de Pós-Graduação/Mestrado em Educação, Seminário em Pós-Graduação/Mestrado em Comunicação Social, aulas na

Graduação em Comunicação Social, palestra em Universidade pública, apresentação de trabalho em evento internacional. Foi possível dialogar com diversos pares sobre o tema das TIC na educação escolar ampliando nossos estudos sobre o tema.

Da parte da Colômbia foi possibilitada a vinda de um colega integrante da pesquisa que permaneceu por cerca de 12 dias participando de reuniões do Grupo Educom Floripa, apresentando seu projeto de tese doutoral para turma da Graduação em Pedagogia e na pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UDESC. Também fez coleta de dados por meio de entrevista junto a professores brasileiros para sua tese doutoral.

No Brasil, participei da pesquisa ativamente fazendo contato nas escolas públicas de Florianópolis (da Rede Municipal, Estadual e Federal), aplicando questionários junto a professores dos anos finais do ensino fundamental e estudantes de sexto ano, bem como na sistematização dos dados coletados em planilha Excel e software estatístico SPSS. Para finalizar a pesquisa em parceria com a Colômbia um livro foi publicado em língua espanhola e portuguesa com os resultados da referida pesquisa, o qual fui co-autora.

O universo populacional da pesquisa se apresenta com um desenho amostral por conglomerados composto por um mínimo de 800 estudantes do 6º ano (400 no Brasil e 400 na Colômbia) e 1178 professores (576 no Brasil e 602 na Colômbia)⁵³. A mostra apresentada ao universo amostral com um nível de confiança de 95% ($\alpha=0,5$) e uma margem de erro (e) de $\pm 5\%$ para o caso dos estudantes e de $\pm 4\%$ para o caso dos professores. Enquanto à seleção final dos sujeitos de estudo

⁵³ Esses dados foram arredondados para 580 em cada país e, portanto, passou a ser utilizado apenas o número 1160, ou 580 professores brasileiros e 580 professores colombianos, o que não altera estatisticamente os dados e nem os resultados. Como nesta tese nos interessa apenas os dados do Brasil utilizaremos o número exato de 576, pois aqui não necessita de arredondamento, tendo em vista que não é comparativa.

foram selecionadas escolas com base no cumprimento dos critérios expostos a seguir:

- Que a escola pública selecionada dependa de cada uma das secretarias de educação ou entidades públicas encarregadas em matéria educativa;
- Que sejam representativas em termos educacionais e população atendida, com respeito ao perfil dos estudantes e docentes vinculados com o setor educacional;
- Todas as escolas públicas selecionadas façam parte, ou, sejam beneficiárias, de algum dos programas ou atividades de promoção das TIC vigentes, por parte das entidades locais, regionais e/ou nacionais da Colômbia e do Brasil, no momento de início do projeto em ambos os países.
- Que sejam, no momento da execução deste projeto, partícipes de Projetos Educativos Institucionais (PEIS), na Colômbia, ou da Proposta Pedagógica, no Brasil, registrados ante cada uma das respectivas secretarias de educação;
- Que as escolas públicas aceitem voluntariamente a participação como caso de estudo para o desenvolvimento dos fins desta proposta.

Todas as escolas públicas de Florianópolis atendem a todos os critérios, portanto todas poderiam ser convidadas a participar.

Em relação às técnicas de coleta de informação, este estudo contou com a aplicação de questionários semiestruturados sobre a amostra selecionada; e seguindo com os parâmetros da pesquisa quantitativa, tais questionários foram validados através de prova piloto em cada país. A aplicação da prova piloto teve como objetivo central, em cada um dos instrumentos avaliados: observar e registrar o desenvolvimento da aplicação dos instrumentos em função de sua validação para um processo de investigação. A prova piloto foi aplicada com estudantes de sexto ano e professores dos anos finais do ensino fundamental e validada juntamente com o

teste aplicado na Colômbia. Após os ajustes necessários os questionários, tanto de estudantes quanto de professores, foram finalizados e assim estavam prontos para serem aplicados com a população alvo.

No caso de Florianópolis, após contatos com as respectivas Secretarias de Educação e as devidas autorizações para a realização da coleta dos dados, o passo seguinte foi contatar as direções das escolas. Pesquisadores do Grupo Educom percorreram as mesmas apresentando as devidas autorizações e solicitando a possibilidade de contato com professores e professoras, bem como com estudantes de sexto ano para a aplicação de questionário semi-estruturado.

No ano de 2013 iniciamos a coleta dos dados com os estudantes, com o apoio dos professores que nos cederam gentilmente cerca de um ou dois períodos de aulas, na qual os pesquisadores explicavam brevemente o projeto e conduziam a aplicação do questionário. Tendo em vista a extensão do instrumento de coleta dos estudantes (questionário semi-estruturado contendo 35 perguntas de múltiplas escolas), os pesquisadores auxiliavam realizando leitura das perguntas e itens e explicando-os quando necessário. Este processo de coleta foi muito significativo para os pesquisadores envolvidos, pois se tratou de momentos de aproximação dos estudantes promovendo-se um diálogo e reflexões sobre o uso das TIC nos cotidianos dos mesmos dentro e fora da escola. Para além disso, outras importantes questões vieram à tona, como a falta de recursos das escolas que não dispunham de cortinas para proteger os estudantes do sol quente do verão por exemplo.

A coleta com os professores foi adaptada ao tempo dos mesmos. Alguns professores levaram o questionário semi-estruturado, que continha 35 perguntas de múltiplas escolhas, para suas casas e devolviam com dia agendado previamente, respeitando as especificidades da atuação nos anos finais do ensino fundamental. Outros preferiram responder e já entregar no mesmo dia ao pesquisador não levando mais uma tarefa

para realizar em casa. Mesmo com todas as dificuldades obtivemos um número importante de questionários respondidos, representativos da população total de estudantes e de professores atuantes em Florianópolis.

Concluído o processo de coleta, a organização dos dados foi feita por integrantes do Grupo Educom Floripa (estudantes de Pós-Graduação e bolsistas de Iniciação científica) que montaram planilha no Excel. Posteriormente, foi possível contar com a ajuda de duas estudantes de Pós-Graduação de outro curso que tinham o domínio do *software Statistical Package for Social Science 2.0* (SPSS) para a realização da matriz dos dois instrumentos de coleta.⁵⁴ Quando da sistematização desses dados foi possível ainda contar com o apoio de estudantes de pós-graduação em Educação e Iniciação científica do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual (EDUSEX)⁵⁵, cuja líder é vice-líder do Educom Floripa e, portanto, parceira nesta pesquisa.

Após a sistematização dos dados os mesmos foram enviados à equipe colombiana para a realização da comparativa. A partir disso foi possível a realização do livro em co-autoria com pesquisadores de ambos países.

Os questionários da parte brasileira encontram-se sob a guarda e responsabilidade do Grupo de Pesquisa Educom Floripa e estão sendo utilizados para outras pesquisas, como esta de doutorado, a qual apresento a metodologia a seguir.

⁵⁴ O uso deste *software* facilitou a apresentação dos dados em forma de quadros, tabelas e gráficos, seus respectivos percentuais, bem como a verificação de associações entre algumas variáveis.

⁵⁵ Grupo de Pesquisa brasileiro vinculado a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), liderado pela Dra. Sonia Maria Martins de Melo da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

5.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE DOUTORAMENTO

Parte dos dados da referida pesquisa comparativa Brasil e Colômbia foi disponibilizado para a realização desta pesquisa de doutoramento em Educação. Tais dados dizem respeito aos professores brasileiros. O *corpus* documental da parte dos professores de Florianópolis conta com 576 questionários composto por 35 questões de múltiplas escolhas que foram coletados em 41 escolas, sendo 23 da rede estadual, 17 da rede municipal e uma federal. Por questões éticas não serão revelados os nomes das instituições de ensino e nem dos professores e professoras que aceitaram participar por adesão dessa pesquisa.

A partir da análise das percepções e afirmações desses professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas, situadas na cidade de Florianópolis, sobre o uso das TIC na educação escolar e em suas práticas pedagógicas, o objetivo geral desta pesquisa é: analisar qual o nível de aproximação da realização de práticas pedagógicas educacionais com inserção de TIC e suas implicações para a construção de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e participativos no contexto escolar, bem como, para além dele. Os objetivos específicos elencados foram:

- Apresentar e discutir o perfil tecnológico, nas dimensões pessoal, profissional e pedagógica, dos docentes atuantes nos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas da cidade de Florianópolis;
- Identificar quais são os aspectos do perfil tecnológico de âmbito pessoal e profissional associados com os aspectos do perfil tecnológico de âmbito pedagógico;

- Verificar quais são os aspectos do perfil tecnológico de âmbito pessoal e profissional associados com o perfil de aproximação da realização de práticas pedagógicas educacionais;
- Analisar as contribuições da inserção das TIC na escola para a efetivação de práticas pedagógicas educacionais;
- Analisar em que nível tais práticas pedagógicas com uso de TIC se aproximam e se distanciam da realização de práticas pedagógicas educacionais, tendo como base os Princípios: consideração das particularidades tecnológicas, ampliação de possibilidades comunicativas, utilização pedagógica das TIC e favorecimento de relações ativas e criativas.

Esta pesquisa de doutorado é de perspectiva quanti-qualitativa exploratória, pois a partir de análises estatísticas dos dados coletados, nos interessa pensar as práticas pedagógicas com inserção de TIC na educação básica, nos anos finais do ensino fundamental, e refletir qualitativamente sobre seus significados tendo como base os preceitos da Educação e da PPE.

Desta forma, definimos nossa pesquisa como sendo de perspectiva quali-quantitativa, por mesclar estes dados quantitativos com uma problemática qualitativa em complementaridade, pois apenas uma ou outra não daria conta do proposto (MINAYO e SANCHES, 1993) e também por concordarmos com Chizzotti (1998, p.34) que “a pesquisa quantitativa não necessita ser oposta à qualitativa, mas ambas devem sinergicamente convergir na complementaridade mútua”.

É quantitativa por trabalhar com dados amostrais numéricos percentuais representativos da população em

questão apresentando suas variáveis e algumas associações entre elas. É qualitativa por se dedicar a realizar reflexões sobre a realidade apresentada nos dados em análise e confrontá-las a um quadro teórico e epistemológico envolvendo a Educomunicação e os princípios da prática pedagógica educacional, campo em construção.

Os dados foram sistematizados de modo a que possamos conhecer o perfil tecnológico desses professores, dividido em perfil de uso pessoal, perfil profissional e perfil pedagógico. Além de conhecermos o perfil dos professores, os dados foram sistematizados de modo a discutirmos se suas práticas pedagógicas se aproximam, ou não, de uma Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE). Para a verificação da efetivação ou não de tal prática selecionamos, dentre todas as perguntas do questionário, somente aquelas que apresentam itens que atendem ao menos dois dos quatro princípios norteadores elencados para esta análise com base nos princípios identificados por Souza (2013), por entendermos que os itens que não satisfazem este critério podem distorcer as análises ou se revelarem impertinentes para a discussão sobre a PPE. Os princípios da PPE elencados por Souza (*op. cit.*, p.198) são:

1. Considerar as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico;
2. Estabelecer um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo;
3. Ampliar as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade);
4. Preocupar-se com uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos;

5. Favorecer uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida.

O princípio 2 da PPE de Souza é visto aqui nesta tese como um objetivo a ser alcançado quando se atinge os demais princípios, ou seja se o professor realiza os demais 4 princípios ele está estabelecendo um ecossistema comunicativo nas relações de um determinado espaço educativo, e, portanto, ele está realizando uma prática pedagógica educ comunicativa, que é o segundo princípio. Sendo assim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas educ comunicativas favorece o estabelecimento de um ecossistema comunicativo aberto, democrático e participativo no contexto escolar e para além dele. Para atingir este ecossistema comunicativo nas práticas pedagógicas necessita-se, então considerar as particularidades desta contemporaneidade marcada pelo universo midiático e tecnológico; ampliar as possibilidades comunicativas estabelecidas entre os sujeitos que participam do processo educativo (comunidade escolar, crianças, família e sociedade); preocupar-se com uso pedagógico de recursos tecnológicos e midiáticos e favorecer uma relação mais ativa e criativa desses sujeitos diante das referências midiáticas que fazem parte de seu contexto de vida.

Desta forma, os princípios da PPE, para esta análise, foram adaptados e sintetizados em quatro categorias, tendo em vista nossa população e contexto específicos, que são professores dos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas situadas na cidade de Florianópolis, vinculadas às Redes Estadual, Municipal e Federal de ensino. As categorias são:

1. Considerar as particularidades tecnológicas;
2. Ampliar possibilidades comunicativas;
3. Utilizar pedagogicamente TIC;

4. Favorecer relações ativas e criativas.

A partir da análise do questionário da pesquisa Brasil/Colômbia selecionamos alguns itens de respostas considerados convergentes com os princípios da PPE. Tal conjunto de itens selecionados nos ajudaram a compreender os níveis de aproximação da realização de práticas pedagógicas educacionais por parte dos professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas situadas na cidade de Florianópolis. Quais sejam: itens d, e, i, j, k, da Pergunta 19; itens a, b, c, d, e, f, h, i, da Pergunta 21; itens a, b, c, d, h, j, k, o da Pergunta 29; itens c, d, e, f, i, l, m, n, da Pergunta 30; itens e, i, m, n, r, w, x, y, da Pergunta 31; e itens a, b, c, da Pergunta 33.

A fim de melhor elucidar este procedimento metodológico de seleção dos itens de respostas de cada Pergunta extraída do questionário e sua identificação com os Princípios 1, 2, 3, 4 da PPE, seguem os seguintes quadros:

Quadro 1 – Pergunta 19 (Razões pelas quais usa as TIC na sua prática pedagógica)

Itens	Princípios da PPE			
	1	2	3	4
Porque são ferramentas que...				
d - Motivam a participação dos estudantes	X		X	X
e - Facilitam os processos de construção de conhecimento dos estudantes	X		X	
i - Possibilitam maneiras diferentes de apresentação da informação	X		X	
j - Apoiam e dinamizam os processos de investigação	X		X	X
k - Favorecem os processos de comunicação	X	X	X	X

Fonte: Produção da própria autora, 2016

Quadro 2 – Pergunta 21 (Principais objetivos ao usar as TIC com os estudantes)

Itens	Princípios da PPE			
	1	2	3	4
a. Desenvolver habilidades de estudantes para pesquisa e seleção de informações	X		X	X
b. Incentivar no aluno o uso responsável e crítico da informação	X		X	
c. Incentivar nos alunos a capacidade de criar e publicar seu próprio conteúdo	X	X	X	X
d. Promover a interação dos alunos em ambientes colaborativos	X	X	X	X
e. Dispor de ambientes de aprendizagem atraentes e dinâmicos	X		X	
f. Facilitar a compreensão do conteúdo disciplinar	X		X	
h. Promover a educação em valores, a convivência e o respeito à diversidade	X		X	
i. Promoção de projetos de sala de aula que incentivam a criatividade e a inovação	X		X	X

Fonte: Produção da própria autora, 2016

Quadro 3 – Pergunta 29 (Você usa as TIC porque)

Itens (continua)	Princípios da PPE			
	1	2	3	4
a. Facilita e inspira a aprendizagem e a criatividade dos estudantes	X		X	X
b. Permite incorporar ferramentas e recursos contemporâneos para otimizar a aprendizagem de conteúdos em um contexto determinado	X		X	
c. Permite promover a aprendizagem e a criatividade dos estudantes	X		X	X
d. Permite desenvolver ambientes de aprendizagem enriquecedores	X		X	
h. Permite a promoção de cenários colaborativos	X	X	X	X

Quadro 3 – Pergunta 29 (Você usa as TIC porque)				
Itens (conclusão)	Princípios da PPE			
	1	2	3	4
j. Permite a utilização de uma diversidade de meios e formatos digitais para o estabelecimento de comunicação	X	X	X	X
o. Promove a interação social	X	X	X	X

Fonte: Produção da própria autora, 2016

Quadro 4 – Pergunta 30 (Uso das TIC para)

Itens	Princípios da PPE			
	1	2	3	4
c. Promover cenários colaborativos entre seus estudantes	X	X	X	X
d. Promover o uso de recursos orientados a investigação e a aprendizagem entre seus estudantes	X		X	X
e. Promover cenários alternativos de comunicação entre seus estudantes	X	X	X	X
f. Promover um melhor uso das TIC entre seus estudantes	X		X	
i. Promover novos ambientes de aprendizagem e a criatividade entre os estudantes	X		X	X
l. Promover a construção colaborativa do conhecimento entre seus estudantes	X	X	X	X
m. Promover a reflexão de seus estudantes	X		X	
n. Promover o pensamento criativo e inovador em seus estudantes	X		X	X

Fonte: Produção da própria autora, 2016

Quadro 5 – Pergunta 31 (Eu...)

Itens	Princípios da PPE			
	1	2	3	4
e. Reconheço o uso efetivo das TIC nas IE (Instituições Educativas) para melhorar a aprendizagem dos estudantes	X		X	
i. Tenho trabalhado para implementar projetos inovadores escolares com docentes de outras IE	X		X	
m. Eu uso as ferramentas de comunicação <i>on-line</i> para troca de informações com a comunidade educativa (responsáveis, professores, estudantes e gestores)	X	X	X	
n. Informo-me sobre investigações educativas que me ajudem na seleção de recursos que permitam a integração efetiva das TIC				
r. Tenho promovido e apoiado a participação de outros agentes (universidades e centros de investigação) que contribuam para a melhoria da aprendizagem dos alunos através da utilização de tecnologias de colaboração	X	X		
w. Promovo o uso de recursos TIC para realizar projetos de aprendizagem colaborativos com meus estudantes	X	X	X	X
x. Promovo o uso de dispositivos móveis (celular e <i>tablets</i>) nas aulas com meus estudantes	X		X	
y. Promovo o uso de aplicativos para celulares nos processos de ensino-aprendizagem	X		X	

Fonte: Produção da própria autora, 2016

Quadro 6 – Pergunta 33 (Frequência de uso das TIC para as seguintes técnicas de ensino)

Itens	Princípios da PPE			
	1	2	3	4
a. Exposição oral	X	X	X	
b. Trabalhos em grupos	X	X	X	X
c. Resolução de Problemas	X		X	X

Fonte: Produção da própria autora, 2016

Os quadros apresentados acima permitem identificar os 40 itens selecionados, que foram condizentes com a PPE, em pelo menos dois Princípios, ou mais. Dos 40 itens em análise, o Princípio 1, “considerar as particularidades tecnológicas”, aparece em todos eles. Esta presença é consistente se pensarmos que se os professores usam, ou vêm como importante incorporar as TIC em suas práticas pedagógicas, eles consideram as particularidades da contemporaneidade em que as TIC permeiam as relações sociais, culturais, econômicas e políticas para além da escola.

Dos 40 itens em análise, o Princípio 2, “Ampliar possibilidades comunicativas”, aparece em 14 deles. A presença do Princípio 2 é identificada quando elencamos termos ligados a comunicação, tais como interação social, participação, colaboração e ações comunicativas interpessoais.

Dos 40 itens em análise, o Princípio 3, “Utiliza pedagogicamente as TIC”, aparece em 38 deles. Esta presença é identificada quando elencamos as opções em que os professores afirmam utilizar as TIC com fins pedagógicos, seja equipamentos como computador, *notebook*, *tablet*, *smartphone* etc., seja recursos como buscadores, *wiki*, *blog*, Facebook, *software* educativo etc.

Dos 40 itens em análise, o Princípio 4, “Favorecer relações ativas e criativas”, aparece em 21 deles. Esta presença

é identificada quando elencamos as opções em que os professores afirmam utilizar as TIC em atividades em que requer dos estudantes um papel ativo como realizar pesquisas sobre temas específicos, buscar e selecionar informações, trabalhar colaborativamente, investigar situações específicas etc. permitindo o diálogo, a participação, bem como a inovação e a criação de soluções.

6 PERFIL TECNOLÓGICO DOS PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE FLORIANÓPOLIS: ANALISANDO OS DADOS COLETADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os dados da pesquisa em relação à inserção das TIC nas escolas e nas práticas pedagógicas dos professores. Iniciamos apresentando e analisando alguns aspectos gerais da inserção das TIC nas escolas de Florianópolis e algumas características de identificação desses professores. Na sequência do capítulo, dividimos os dados em perfil tecnológico de uso pessoal, profissional e pedagógico. E finalizamos com a verificação de algumas associações entre dados do perfil de uso pessoal e dados do perfil de uso pedagógico das TIC.

6.1 AS TIC NAS ESCOLAS E PERFIL GERAL DOS PROFESSORES

Participaram da pesquisa, por adesão, professores atuantes na educação básica nos anos finais do ensino fundamental de 40 escolas, sendo 22 da rede estadual, 17 da rede municipal e uma federal. Temos 65,5% professores da Rede Estadual de Ensino, 33% da Municipal e 1,5% da Federal. Por questões éticas de pesquisa não serão revelados os nomes das instituições de Ensino e nem dos professores e professoras que aceitaram participar dessa pesquisa, somente identificaremos se são da Rede Municipal, Estadual ou Federal, as áreas de formação inicial e idades quando necessário para verificação de variáveis e casos específicos qualitativos.

De acordo com o documento “Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis /SC – 2015”, atualmente a rede municipal possui 36 Unidades Educativas do Ensino Fundamental e atende cerca de 14.565 mil alunos no Ensino Fundamental. Na página 23 desse documento, os autores abordam a questão da superação

da exclusão digital por meio da educação e os desafios da cultura digital na escola.

O respeito e desenvolvimento de novos e multiletramentos: implica em superarmos a exclusão digital que se transforma em exclusão social pela importância que a tecnologia exerce hoje em nossa vida. Incorre, ainda, no desafio de trabalhar com a cultura digital no campo da educação escolar, considerando que, enquanto sujeitos, fazemos parte da construção dessa cultura. Somos constituídos ao mesmo tempo em que a constituímos e esta parece uma boa justificativa para que, no campo educacional, consigamos construir práticas educativas que colaborem para arquitetar a cultura digital numa perspectiva cidadã. Isso pressupõe o desenvolvimento de novas formas e múltiplos processos de letramento tanto para professores quanto para alunos. (...) Os novos letramentos alteram profundamente certos valores e condutas do letramento convencional, como a autoria individual, a raridade, o ineditismo e o controle da distribuição do texto, somente para citar alguns. Deste modo, cabe à escola lidar com todos esses novos desafios. Associado a essa ideia, o conceito de multiletramento trabalha com duas multiplicidades: a multiplicidade de linguagens e mídias e a multiplicidade da diversidade cultural local, própria da contemporaneidade.

O Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM) de Florianópolis busca desenvolver tais questões apontadas acima a partir da realização de formação continuada de professores, nas quais desenvolvem ações voltadas para o multiletramento. Realizam formações que chamam de descentralizadas, centralizadas e também em eventos.

No ano de 2014, o NTM promoveu oficinas de aplicativos *web*, Blog, fotografia, rádio, ambientação Linux e

Gcompris, brinquedos óticos, Prezi, lousa digital e reflexões acerca do uso pedagógico das tecnologias digitais em sala de aula. Na chamada formação centralizada fora trabalhado com brinquedos óticos, *memes*, *fanfiction*, fotografia (como portfólio da biblioteca escolar, o ambiente em seus múltiplos olhares), plataforma E-proinfo, lousa digital e objetos educacionais, planilha, aplicativos web, revista digital, ambientação Linux educacional, kig, Blog, jogos, prezi, *fanfiction*. Além disso, contabiliza-se horas de formação com participação em eventos específicos sobre educação e tecnologias como Oficina Radio tube, III Colóquio Ibero-Americano e IV Catarinense de Educomunicação e II Fórum de Ciência, Tecnologia e Sociedade: objetos de aprendizagem e a primeira mostra de *games*. Além dessas ações destinadas aos professores são realizadas oficinas com os estudantes nas escolas.

A Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, no ano de 2014 reformulou sua Proposta Curricular e as TIC aparecem em algumas partes do documento. Reconhecem o potencial das TIC como importante no processo de formação. As tecnologias são referenciadas na área da educação física, no qual se remetem aos jogos eletrônicos. Segundo os autores do documento “negar os jogos eletrônicos [...] seria uma postura infrutífera, uma vez que não possibilitaria reconhecer e permitir aos estudantes desenvolver formas de relação com elas diferentes daquelas presentes no universo não-escolar” (SANTA CATARINA, 2014, p.104).

As TIC também são trazidas na Proposta no que tange o aprendizado de línguas e linguagens, em que se remete às tecnologias assistivas para a educação especial, afirmando que

as tecnologias devem ganhar relevo cada vez mais expressivo nas ações de ensino, porque os sujeitos deste tempo histórico interagem cada vez mais por meio delas, o que faz com que os usos das línguas ganhem novos contornos e que

as Línguas Estrangeiras/ Adicionais tenham destaque nas vivências humanas, colocando-se dentre os muitos recursos de que se valem as tecnologias para a interação de sujeitos de diferentes espaços socioculturais e geográficos. (SANTA CATARINA, 2014, p.122 e 123).

Além disso, expressam o uso das TIC no ensino das Artes, como por exemplo, nas aulas de música, bem como para o ensino de física, no qual explicitam a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

No cenário do total de escolas participantes da pesquisa em análise, situadas na cidade de Florianópolis, vemos diferenças e similitudes quanto à inserção de TIC nas unidades educativas. Ressaltamos que os dados a seguir dizem respeito a informações dadas pelos professores participantes, portanto não podemos associar os dados por escolas, pois temos, muitas vezes, mais do que um professor participante em cada escola.

Tendo em vista a quantidade de participantes professores da Rede Municipal ser praticamente a metade dos professores da Rede Estadual vemos que algumas opiniões são proporcionais. Como por exemplo, horários restritos de acesso para o uso do computador, equipamentos audiovisuais como TV, DVD e filmadora. Também concordam que existe uma quantidade insuficiente desses mesmos equipamentos. As limitações no que tange a Internet e seus dispositivos se dão em grande medida pela pouca quantidade, que neste caso tem relação com a banda, pois a maioria das escolas possui 2 megas de velocidade.

A questão 16 do questionário aplicado junto aos professores pesquisados, por exemplo, nos mostra uma parte da situação de inserção das TIC nas escolas de Florianópolis. Em relação às barreiras de acesso a determinadas TIC na escola vemos a seguinte situação:

Tabela 2 - Barreiras de acesso a dispositivos tecnológicos na escola

Dispositivo	Barreira	Total %
Computadores de mesa	Não existe o equipamento	8,2
	Horário restrito de acesso	24,1
	Quantidade insuficiente	23,1
Equipamentos audiovisuais	Não existe o equipamento	6,6
	Horário restrito de acesso	22,6
	Quantidade insuficiente	16,4
Câmera fotográfica	Não existe o equipamento	24,6
	Horário restrito de acesso	16,4
	Quantidade insuficiente	9,2
Softwares educativos	Não existe o equipamento	23,6
	Horário restrito de acesso	12,8
	Não existem barreiras	25,7

Fonte: Produzida pela própria autora, 2016

Conforme percebemos, a inserção das TIC na educação é um processo que passa por complexas questões. Uma delas é a estrutura em relação ao espaço físico e parte elétrica que suporte uma rede de computadores e Internet. Essa tarefa deve ser realizada pelas respectivas Secretarias de Educação que administram as verbas destinadas à educação. A aquisição de equipamentos tecnológicos como computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais, é realizada por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)⁵⁶ do Ministério da Educação.

⁵⁶ É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a

O programa compõe-se de vertentes de ações expostas a seguir:

1. Implantação de ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais nas escolas públicas de educação básica;
2. Capacitação dos professores, gestores e outros agentes educacionais para a utilização pedagógica das tecnologias nas escolas e inclusão digital;
3. Oferta de conteúdos educacionais multimídia e digitais, soluções e sistemas de informação disponibilizados pelo Ministério da Educação.
4. Visando contribuir com a implantação e a expansão do uso de tecnologias nas escolas públicas brasileiras, o FNDE estruturou um registro de preços em que os municípios, estados e o Distrito Federal poderão adquirir equipamentos, com recursos próprios ou de outras fontes, por meio de adesão à ata de registro de preços do pregão.

Cada laboratório de informática pode ser composto por:

- 1 (um) servidor multimídia;
- 9 (nove) estações de trabalho (multiterminal), com dois terminais em cada;
- 10 (dez) estabilizadores;
- 1 (uma) impressora multifuncional jato de tinta;
- 1 (um) roteador ADSL com wireless integrado; e
- 1 (um) kit de segurança física para os computadores.

Para realizar a adesão os gestores devem acessar o “Sistema de Gerenciamento de Adesão e Registro de Preços – SIGARP” disponível no site do FNDE. Na mesma página *on-*

estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>

line, há outras possibilidades de aquisições disponibilizadas, tais como *laptop* educacional, computador, Lousa Digital (Projeto Proinfo), *tablet* educacional, serviço de tecnologia 3G, *notebook*, impressora multifuncional, mobiliário para composição das salas de recursos multifuncionais, materiais didáticos pedagógicos e equipamentos para tecnologia assistiva. Além disso, é possível adquirir mobiliário escolar, bicicleta escolar, ônibus acessível, lancha escolar, instrumentos musicais, brinquedos, ar-condicionado etc.

A inserção desses equipamentos na escola implica em mudanças que muitas vezes se chocam com algumas práticas tradicionais e autoritárias enraizadas na educação. Tal impacto é decorrente de mudanças sociais e culturais que se dão no contexto extra-escolar e que demandam da escola um posicionamento estratégico, tendo em vista que grande parte das crianças e jovens já teve algum tipo de contato com certas TIC antes mesmo de frequentarem a escola. O desafio dos professores em suas práticas pedagógicas passa por uma prática que busque proporcionar além das aprendizagens de conhecimentos já existentes, a construção de novos conhecimentos, de novas formas de entendimento e mudanças dos processos sociais e culturais.

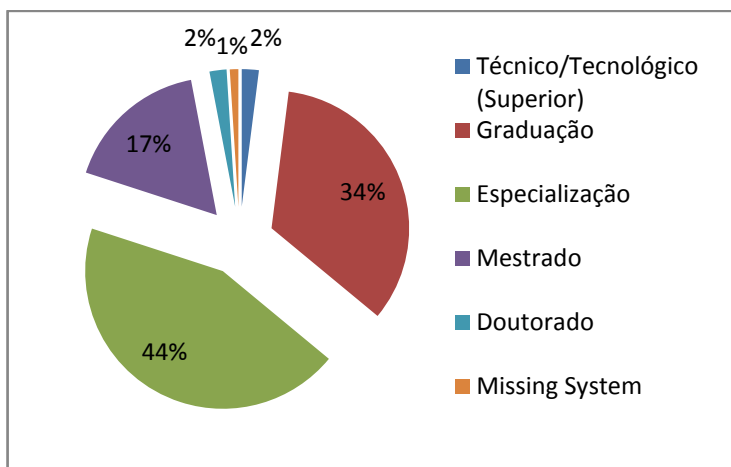
É possível utilizar as potencialidades das tecnologias para auxiliar na materialização de mudanças práticas e reflexivas na educação escolar, não se restringindo a uma visão utópica de que as TIC podem revolucionar a escola, como afirmou Papert (1980), tampouco sob uma visão de tendência liberal tecnicista, em que a escola deve propiciar a articulação ao sistema produtivo do capitalismo, formando indivíduos competentes para o mercado de trabalho (LIBÂNEO, 1990).

A mudança na educação escolar necessita ser mais profunda, mais plena. Segundo Freire (1991, p.84) a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem e de transformação da sociedade. Dependendo do que se pretende e

do uso que se faz das TIC, elas podem favorecer ou não tal processo.

Dos profissionais participantes 71,6% se identificaram como mulheres e 28,4% como homens. Suas datas de nascimento variaram de 1949 até 1994, portanto temos aqui perspectivas pessoais e profissionais de pessoas nas faixas etárias desde 64 ou 65 anos de idade até 19 ou 20 anos de idade no momento da coleta dos dados. Quanto ao nível de escolarização/formação desses profissionais temos a seguinte situação:

Gráfico 1 - Nível de escolarização/formação dos professores



Fonte: Elaborado pela própria autora, 2016

A partir da análise dos dados do questionário vemos que a especialização aparece com maior frequência nos casos pesquisados com um total de 44,3%. Esse dado demonstra algumas questões importantes a salientar. Uma se refere à política salarial ainda vigente na educação, em que ter Mestrado ou Doutorado pouco altera o salário, especialmente

quando falamos de professores admitidos em caráter temporário (ACT), e em alguns municípios e estados da federação.

Em Santa Catarina, tanto na Rede Estadual quanto na Municipal de ensino (embora em menor escala que a Estadual) ainda se trabalha com um percentual muito alto de ACT, o que ocasiona uma grande rotatividade desses profissionais que a cada ano necessitam fazer uma prova seletiva para continuarem exercendo a profissão. Já no caso do Colégio Federal o parâmetro é diferenciado, tendo mais professores e funcionários efetivos. Na seleção para professor com contrato temporário os primeiros colocados podem escolher a vaga na unidade educativa onde vão trabalhar, os demais escolhem de acordo com as vagas de sobram. Essa última opção faz com que muitos deles se desloquem por longas distâncias na cidade, o que por sua vez implica em gastos de dinheiro e tempo, além de desgastes físicos e emocionais, que em alguns casos pode interferir negativamente na parte profissional. Além disso, esse profissional é mal remunerado e não tem plano de carreira e outros benefícios adquiridos, com muita luta, pela categoria.

Um indicativo desse caso em nossos dados é o fato de que 48,1% dos participantes afirmaram estar atuando naquela instituição há um ano ou menos. Não podemos afirmar que todos os 48,1% sejam ACT, pois existem políticas de transferências e permutas entre escolas, mas sabemos que a grande maioria desses participantes realmente tem grande possibilidade de ser ACT, pois o último concurso público (até a coleta de dados) para efetivar professores nos anos finais do ensino fundamental na rede municipal, por exemplo, foi o Edital nº 003/2013, no qual havia vagas de reserva técnica⁵⁷ para Professor de Artes Música (com 23 inscritos) e Professor de História (com 133 inscritos) e duas vagas para Professor de

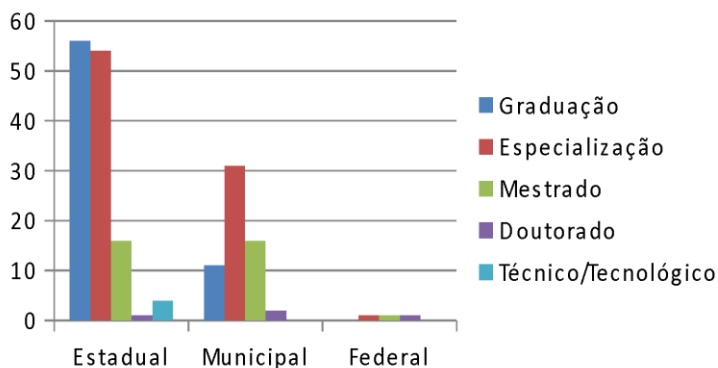
⁵⁷ A reserva técnica do cargo de Professor refere-se às vagas que surgirem após admissão dos aprovados e/ou validade do Concurso Público.

Artes Plásticas (com 60 inscritos) e dez para Professor de Educação Física (com 431 inscritos). Na Rede Estadual o último concurso público foi realizado no ano de 2012, para assumir a partir de 2013. Foram disponibilizadas 190 vagas para a Grande Florianópolis sendo 7 para Língua Portuguesa, 19 para Artes, 15 para Matemática, 6 para Geografia, 6 para História, 3 para Ensino Religioso, 17 para Educação Física, 2 para Língua Estrangeira Espanhol, 23 para Língua Estrangeira Inglês, 1 para Língua Alemão, 11 para Ciências, que são disciplinas que compõem os anos finais do ensino fundamental, e mais 6 vagas para Língua Portuguesa/Literatura, 9 para química, 4 para Biologia, 7 Sociologia, 5 para Filosofia, 14 para Física que são disciplinas do ensino médio, além de 34 vagas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como temos mais do que uma chamada alguns desses que estão a menos de um ano podem ter sido aprovados nesse concurso, não temos como precisar esse dado, pois não foi uma pergunta do questionário da pesquisa. Além disso, temos ACTs que atuam na mesma escola por anos, pois escolhem as mesmas vagas quando ficam bem colocados na listagem de aprovados.

Como demonstra o gráfico a seguir, vemos que na Rede Estadual de Ensino temos mais professores com graduação como nível máximo de escolarização/formação e em segundo lugar vem especialização, seguido de mestrado e técnico-tecnológico de nível superior e muito poucos com doutorado, isso até o momento da aplicação do questionário. Existe uma diferença em relação aos professores da Rede Municipal de Ensino, que na sua maioria possuem especialização como maior nível de escolarização/formação, seguido de mestrado, graduação, doutorado e técnico-tecnológico de nível superior. Na escola de âmbito Federal três professores participaram sendo um de cada nível – graduação, mestrado e doutorado. Acreditamos que essa diferença entre instituições Estaduais e Municipais se dê em grande medida devido às políticas de incentivo ao aumento do nível educativo, plano de carreira,

melhores salários e benefícios, que pode se dar de várias formas. Um dos pontos que pode definir uma aprovação ou uma melhor colocação em concursos e seleções para o magistério é o nível formativo, embora, seja fundamental que haja mais concursos para efetivação de profissionais da educação básica pública em todo o País com incentivos para aumentar o nível educativo/formativo. A seguir demonstramos o nível de escolarização/formação por rede de ensino dos professores participantes.

Gráfico 2 – Nível de escolarização/formação por rede de ensino



Fonte: Elaborado pela própria autora, 2016

A partir da LDB 9394/96 se estabelece o prazo de dez anos para que se cumpra com a obrigatoriedade de ter curso superior completo para quem atuar no magistério na educação básica. Mas, na prática isso não foi atendido no prazo de modo geral, o que levou esse tema a ser meta nos documentos do Plano Nacional de Educação (PNE). A meta 15 do PNE em vigência a partir de 26 de junho de 2014 traz os seguintes termos:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Por um período da história da educação no Brasil os professores realizavam cursos de bacharelados e se integravam ao sistema conhecido popularmente na década de 1930 no Brasil por 3 + 1. Neste sistema acrescentava-se à formação um ano com disciplinas da área da educação e assim obtinham a licenciatura, podendo atuar em escolas. Até os dias atuais há uma desvalorização e uma resistência em relação aos cursos de licenciatura (GATTI, *op.cit.*). Ao mesmo tempo temos um grande aumento na demanda por professores para atuar nos anos finais do ensino fundamental e médio devido a essa ampliação de vagas a partir do sistema de educação básica e suas obrigatoriedades a partir da LDB atual.

Para resolver a problemática da formação de professores, outro dispositivo legal foi aprovado no ano de 1996, a Lei nº 9.424/96 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, que estabeleceu mecanismos compulsórios para o financiamento da educação nesta etapa da Educação Básica. Mas, essa é uma problemática que não se efetiva de imediato, é morosa, e seus resultados somente podem ser percebidos em um longo prazo.

De acordo com Gatti (2010), em pesquisa realizada nos anos de 2008 e 2009, nos currículos de cursos, por exemplo, de

licenciaturas de Letras Português, Matemática e Ciências Biológicas, verificou-se que poucas horas curriculares são destinadas à formação para a docência. Gatti (*op. cit.*, p. 1375) afirma que necessitava-se ter uma dosagem melhor na divisão dos saberes nos cursos de licenciatura, pois para a autora

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Um forte investimento de tempo, planejamento, dinheiro, colaboração etc. teve que ser feito no âmbito da educação no Brasil desde o final da década de 1990 (a partir da aprovação da Lei 9394/96) a fim de se estabelecer as metas e pontos da LDB. Muitas pessoas que já atuavam nas escolas como professores e não possuíam diploma de curso de Graduação tiveram que cursar licenciatura em Universidades reconhecidas pelo Ministério da Educação. A partir da meta estabelecida de dez anos para suprir esse déficit, passou-se a investir em cursos de graduação em pedagogia nas modalidades presencial e à distância, e também em cursos de licenciaturas em geral. As Universidades repensaram seus currículos, e, especialmente a partir da virada de século, do XX para o XXI, as alterações curriculares passaram a ser mais constantes. Muito embora os professores universitários tivessem sido formados em períodos anteriores, com um forte viés tradicional em meio a uma mescla dos ideários iluministas da Pedagogia Nova e embates contra a repressão e ditadura, e em meio a implementação do modelo capitalista e liberalismo econômico, não se pode negar os ideários contra-hegemônicos, tais como a pedagogia crítico social dos conteúdos, a pedagogia histórico-crítica, as orientações para uma educação

popular, o anarquismo, o comunismo e o socialismo, entre outros. Tais forças, não deixaram de subsidiar importantes debates no campo educacional e na sociedade civil organizada.

No “apagar das luzes” do século XX (1991-2001), constata-se o recrudescimento de ideários pedagógicos cada vez mais alinhados às demandas das contínuas estruturas e reestruturação do capital, sintetizados pelo que o autor denomina “neoprodutivismo” e suas vertentes, quais sejam, o “neoescolanovismo”, expresso nas pedagogias do “aprender a aprender”, o “neoconstrutivismo”, expresso na individualização da aprendizagem e na “pedagogia das competências”, e o “neotecnicismo”, expresso em princípios de administração e gestão da escola cada vez mais alinhados às normativas empresariais, a exemplo dos programas de “qualidade total”, cumprimento de metas quantitativistas, sistemáticas de avaliação do produto em detrimento do processo etc. (MARTINS, 2010, p.18).

Um misto de ideários, ideologias e intencionalidades pairou – e ainda paira – pela educação brasileira com diferentes paradigmas, muitas visões políticas, com percepções socioculturais distintas e múltiplas, o que faz movimentar o pensamento da área e sua epistemologia de campo, que não é homogênea, nem consensual. Os resultados dessa formação inicial de professores estão presentes na escola e também na sala de aula por meio da prática pedagógica.

Conforme dados do Censo Escolar de 2012 dos 2.101.408 docentes que atuavam na Educação Básica do país, 22% não possuíam formação adequada à área de atuação. Nesse caso, incluem não só os que não possuem nível superior completo, mas também aqueles que o possuem, mas não na área específica de atuação na escola, como as engenharias e a

saúde. Ainda existem as disparidades entre a região Norte e Nordeste do País, onde há menos professores com formação adequada à área de sua atuação, do que nas demais regiões. Tal pesquisa do Censo Escolar apontou que o maior problema está nos anos finais do Ensino Fundamental, no qual apenas 32,8%, no ano de 2013, tinham licenciatura na área em que atuavam.

As áreas de formação desses professores que aceitaram participar desta pesquisa são Letras Português, História, Ciências Biológicas, Matemática, Geografia, Física, Educação Física, Ciências Sociais, Música, Informática, Tecnologia da Informação e Rede de computadores (os que trabalham nas salas informatizadas na Rede Estadual), Letras Inglês, Letras Espanhol e Pedagogia (os que trabalham nas salas informatizadas na Rede Municipal). Percebemos, com a leitura desses dados, que a formação em relação à área de atuação como professor não se constitui um problema entre os professores pesquisados que atuavam na capital catarinense em escolas públicas, cumprindo assim, entre os pesquisados, esta meta do PNE.

Na sequência apresentamos o perfil tecnológico desses professores separados por perfil de âmbito pessoal, profissional e pedagógico de uso das TIC.

6.2 PERFIL DOS PROFESSORES DE USO PESSOAL DAS TIC

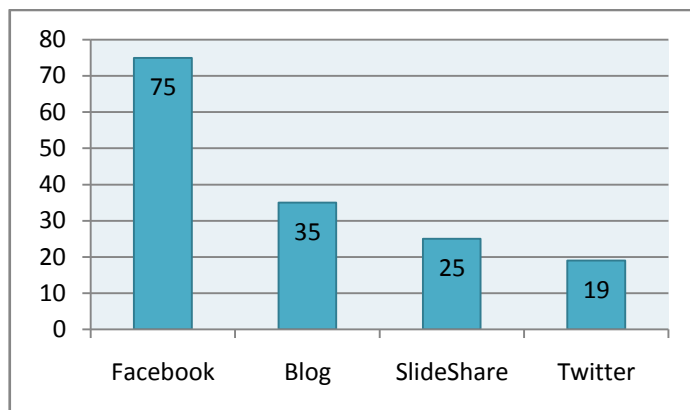
Para a descrição deste perfil foram selecionadas as perguntas que se remetiam ao uso, por exemplo, de mídias sociais digitais, de correio eletrônico, de salas de bate-papo, de fóruns, de um manejo sadio e seguro da Internet.

Entende-se que o perfil pessoal está diretamente ou indiretamente ligado ao perfil pedagógico desses professores. Sabe-se que o uso no âmbito pessoal não traz consigo as exigências do uso profissional e pedagógico. Muitas pessoas utilizam as TIC de modo informal, descontraído, movidas por

interesses próprios e momentâneos, ou seja, faz parte do lazer, como por exemplo, assistir a programas de televisão, noticiários, escutar música, utilizar *sites* de redes sociais, jogar *on-line* ou *off-line*, assistir a vídeos na Internet, ler notícias em jornais físicos ou em *sites* jornalísticos, entre outros usos que fazemos das mídias nos momentos de lazer seu tempo de lazer para atuarem politicamente se manifestando por meio de espaços compartilhados como *sites* de redes sociais ou por mídias alternativas. Outras ainda, para estudar e se informar sobre temas de interesse profissional, fazer cursos etc.

Quando se se acessa a conta em *site* de rede social como o Facebook, por exemplo, (o ambiente virtual mais popular atualmente no Brasil e entre os professores pesquisados de Florianópolis) pode ser para distração, para comunicação com os amigos, para ver vídeos, ler mensagens e notícias compartilhadas por seus “amigos” e “amigos dos amigos”, usa-se também para se comunicar e trocar informações em formatos diversos com colegas de trabalho, tendo em vista ser também um forte e potente espaço de atuação política. Podemos ver no gráfico a seguir que os professores de Florianópolis, atuante nos anos finais do Ensino Fundamental, possuíam conta ou cadastro em algumas redes virtuais sociais, tais como Facebook (74,7%), correspondendo ao índice nacional como sendo o de maior acesso no Brasil, seguido de blogs (34,5%), SlideShare (24,7%), Twitter (19,1%) e Instagram (2,1%). Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Percentual de professores que possuem conta/cadastro em redes sociais virtuais



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Em grande parte das vezes, o uso pessoal é exposto, é compartilhado, o que pode causar repercussões boas e ruins por ser um professor ou professora. Há uma pressão social acerca da atuação, da conduta ética e moral e da opinião dos profissionais da educação, especialmente por despertarem “influência” junto aos educandos e até mesmo colegas, funcionários e familiares, ou seja, de certa forma aquilo que os professores divulgam em sua conta em um *site* de rede social pode afetar na comunidade escolar como um todo.

Esta influência pode ser de forma direta ou indireta e também pode não acontecer. Mas, quando um professor defende algo em específico ou rechaça algo explicitamente, leva os estudantes a pensarem sobre o assunto. Com isso, aqueles estudantes que se identificam com esse professor podem ficar a seu favor, fazer comentários favoráveis, curtir e até compartilhar o conteúdo, já os que não se identificam com esse professor, ou com sua forma de pensar, podem promover momentos de violência física e/ou simbólica devido a um

conflito de opiniões que pode ir muito além do ambiente virtual e do bom senso.

Como foi, e ainda é muitas vezes, o caso dos telefones celulares em sala de aula. Inúmeros foram os casos de violência simbólica e física em diversas salas de aula do Brasil, muitas delas divulgadas por meio de vídeos filmados por estudantes e compartilhados por meio das redes sociais na Internet⁵⁸. Por norma interna da escola decidida por professores, coordenadores pedagógicos, diretores, ou com base nas leis municipais a proibição do uso e/ou posse de telefones celulares nas salas de aula de muitas escolas no Brasil geraram conflitos e polêmicas na comunidade escolar, em especial entre os estudantes, que em grande parte são contrários a tais leis e normas. A respeito desse tema, muitos foram os casos de violência nas escolas filmados e compartilhados por meio de redes sociais virtuais.

Diversas situações foram e ainda são constantemente divulgadas na Internet como casos de compartilhamento de conteúdos pornográficos, por exemplo, entre os estudantes de uma mesma escola, algumas delas envolvendo os próprios estudantes.⁵⁹ Casos de estupros de meninas por parte de colegas acontecidos dentro da escola, filmados e compartilhados entre os criminosos agressores, o que denominam de “vazados” na Internet. Conflitos são provocados especificamente para ser gravados e postados nas redes sociais

⁵⁸ Tais vídeos podem ser vistos no YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=TOCVm0EOsd8>; <https://www.youtube.com/watch?v=B--6gRdi3Ws&list=RDB--6gRdi3Ws#t=7>; <https://www.youtube.com/watch?v=Y32vxE8YKzQ&index=3&list=RDB--6gRdi3Ws>; <https://www.youtube.com/watch?v=Ipho-XJySzk&index=5&list=RDB--6gRdi3Ws>.

⁵⁹ Ver mais sobre em: FIGUEIREDO, Camila Detoni Sá de. **Adolescentes na sociedade do espetáculo e o sexting: relações perigosas?** Um estudo exploratório na busca de subsídios para programas de prevenção. Dissertação de Mestrado, UDESC, 2015.

virtuais, o que nos leva a pensar mais sobre as formas de lidar com tais dispositivos no dia-a-dia.⁶⁰ Guy Debord (1931 – 1994) já chamava a atenção para uma “Sociedade do Espetáculo” desde a publicação de seu livro em 1967 em Paris. Conforme a teoria crítica de Debord (2003, p 18):

A sociedade que repousa sobre a indústria moderna não é fortuitamente ou superficialmente espetacular, ela é fundamentalmente espetaculista. No espetáculo das imagens da economia reinante, o fim não é nada, o desenvolvimento é tudo. O espetáculo não quer chegar a outra coisa senão a si mesmo.

Conforme Debord (2003), nas sociedades capitalistas a relação com as imagens é exacerbada e o espetáculo é a principal produção dessas sociedades. O espetáculo, para o autor (*op. cit.*) serve para confundir, ele é a representação da própria contradição, a manifestação da alienação, da manutenção da falta, da banalidade. Lutar pela emancipação dos sujeitos é lutar contra todo um sistema que se pretende hegemônico, e que cerca por todos os lados. É lutar contra o espetáculo, contra a alienação.

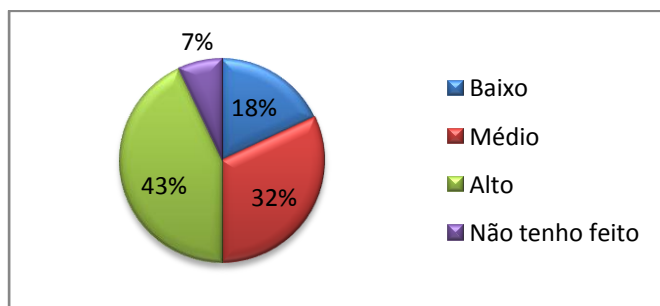
Nesse sentido, sabe-se que a escola é uma das instituições formativas da sociedade atual e que as demais

⁶⁰ Briga entre duas estudantes é filmada e o vídeo é disponibilizado. Notícia publicada no *site* do G1. Disponível em: <http://g1.globo.com/goias/noticia/2016/06/video-mostra-briga-entre-duas-alunas-na-porta-de-escola-em-goias-assista.html>. Acesso em 06/06/2016. Estudante agredindo a professora, o ato foi filmado e postado na Internet. Notícia publicada no *site* do G1. <http://g1.globo.com/mg/grande-minas/noticia/2015/05/aluno-e-afastado-de-escola-em-aracuai-apos-agredir-professora.html>. Acesso em 06/06/2016. Vídeo de estudantes fazendo sexo em sala de aula em uma escola é compartilhado. Notícia publicada no site do Notícias R7. <http://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/balanco-geral-rj/videos/alunos-de-escola-serao-expulsos-apos-filmagem-de-relacao-sexual-na-zona-norte-do-rio-06102015>. Acesso em 06/06/2016.

devem ser levadas em conta no processo de escolarização, bem como o contexto sócio-histórico-cultural dos sujeitos. Além disso, existem as práticas não institucionalizadas que interferem sobremaneira nos modos de pensar, fazer e sentir. Pois somos seres complexos, dinâmicos e, como já dissemos, sociais e históricos e, portanto, as experimentações são parte do processo de conhecimento da vida, do corpo, da potência do ser, da violência, das capacidades cognitivas etc. E educação se dá em âmbitos distintos e complementares, de modo que a escolarização é também fundamental, mas necessita levar em conta os preceitos emitidos na família, na cultura, na religiosidade, na institucionalidade, entre outros fatores.

A próxima questão, de âmbito pessoal, e que pode interferir no pedagógico, se remete ao nível de desempenho para estabelecer comunicação com outros utilizando correio eletrônico, salas de bate-papo, fóruns etc. Conforme gráfico abaixo, vemos que seria importante aumentar esses índices referentes ao nível de desempenho desses professores pesquisados, tendo em vista que muitos se titularam como nível baixo para essas atividades de comunicação utilizando TIC.

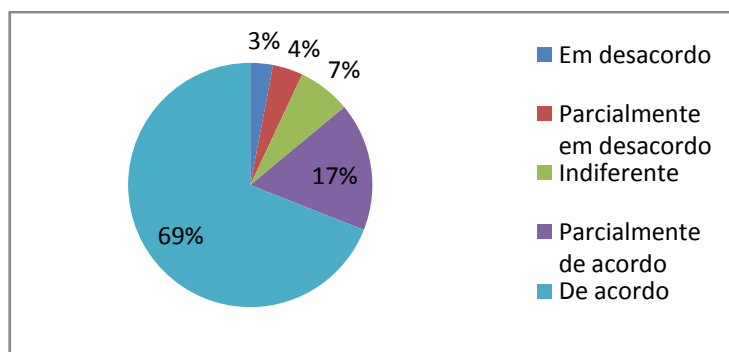
Gráfico 4 – Nível de desempenho para estabelecer comunicação utilizando *e-mail*, fóruns e bate-papos virtuais



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Na sequência, trazemos duas tabelas com os dados da pesquisa de mais dois itens que se referem à comunicação. Podemos ver que a maioria desses professores está de acordo que o uso das TIC tem ajudado a transformar as formas de comunicação e relações sociais e que as TIC permitem a utilização de uma diversidade de meios e formatos digitais para o estabelecimento de comunicação.

Gráfico 5 – Grau de concordância de que as TIC têm ajudado a transformar as formas de comunicação e relações sociais



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

A comunicação está no centro das práticas sociais, econômicas e culturais. Esta comunicação é ampliada pelo uso das TIC por meio, por exemplo, de redes sociais virtuais, seja para fins de jogos, trocas de informações, ou interações com fins educativos, ou para a realização de bate-papos, ou ainda para divulgações de notícias, vídeos, filmes, produtos diversos entre outros. As TIC se tornaram um meio para diferentes mediações.

Gadotti (2013) nos chama a atenção para o pensamento autônomo, para a comunicação e informação, temas que estamos tratando nesse estudo e que compreendemos como

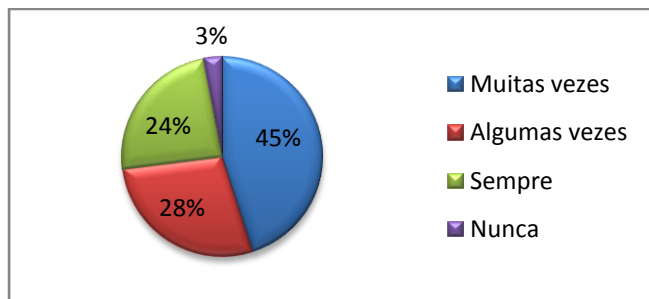
pontos fundamentais de se discutir na contemporaneidade. Para o autor

Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes. (GADOTTI, 2013, p.7).

O uso dessas tecnologias exerce um papel de fundamental importância nos processos comunicativos na contemporaneidade, tendo em vista que o acesso à variados aparatos tecnológicos está sendo cada vez mais ampliado, não apenas pelo apelo mercadológico - embora este seja um fator de grande influência - mas também enquanto um direito humano de acesso às suas produções como bens da humanidade. Os conhecimentos estão sendo disseminados com velocidade e amplitude, e com a Internet temos um sistema capaz de armazenamento e compartilhamento nunca antes inventado e cada vez mais explorado.

A pergunta seguinte, apresentada na tabela a seguir, se remete à comunicação e questiona se o uso das TIC permite a utilização de uma diversidade de meios e formatos digitais para o estabelecimento de comunicação. Neste caso, a maioria dos professores (41,8%) afirmou que permite muitas vezes.

Gráfico 6 – Frequência em que o uso das TIC permite a utilização de uma diversidade de meios e formatos digitais para o estabelecimento de comunicação



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

A comunicação aberta, dialógica e participativa, portanto não linear, na escola pode promover a prática problematizadora e crítica para além da escola, e essa comunicação pode ser potencializada com a inserção das TIC nas práticas educativas. Aprimorar a fluência tecnológica nesses itens relativamente simples para depois passar para itens mais complexos se faz necessário, pois entendemos que quanto maior é o domínio das TIC e seus recursos no âmbito pessoal, maior poderá ser a potencialização desses recursos de forma pedagógica direcionada e intencional. Isso pode ser aprofundado tanto na formação permanente, quanto na continuada, que se remete ao âmbito profissional, ou ainda partindo de uma vontade ou interesse de âmbito pessoal. Estabelecer comunicação com outras pessoas por meio das TIC é fator de ordem comum para as crianças e adolescentes contemporâneos ao século XXI.

O documento da UNESCO, intitulado Padrões de Competência em TIC para Professores, publicado também em língua portuguesa, tem como intuito suscitar discussões e fomentar debates sobre a capacitação dos professores para o

uso de novas tecnologias em sala de aula. Os autores do documento afirmam que

por intermédio do uso corrente e efetivo da tecnologia no processo de escolarização, os alunos têm a chance de adquirir complexas capacidades em tecnologia, sob orientação do principal agente, que é o professor. Em sala de aula, ele é responsável por estabelecer o ambiente e preparar as oportunidades de aprendizagem que facilitem o uso da tecnologia pelo aluno para aprender e se comunicar. Consequentemente, é essencial que todos os professores estejam preparados para oferecer essas possibilidades aos alunos. (UNESCO, p.1, 2009).

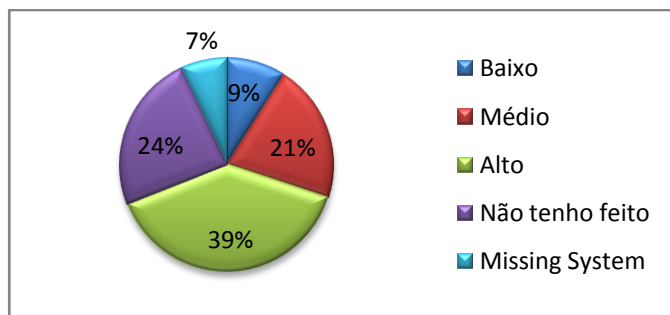
Quando se analisa a comunicação interpessoal, pode se levar em conta a competência comunicativa, que Hymes (1995) considera não somente em seu aspecto linguístico, mas também composta pela cultura e contexto. Esse autor (sociolinguísta, antropólogo e folclorista), aborda esta necessidade em relação a possíveis viagens, e moradia, trabalho ou estudo no exterior, situações nas quais a pessoa deveria conhecer não só o registro mais formal, mas também o mais coloquial para compreender o que os nativos falam.

A pergunta 14, item k, se refere ao nível de desempenho para utilizar as normas/leis para um manejo sadio e seguro da Internet. Neste quesito os professores avaliam-se, conforme gráfico a seguir, como nível “alto” 39% deles, 11% com nível médio, e 24% que não têm utilizado tais normas. De acordo com a Cartilha de Segurança para Internet desenvolvida pelo Centro de Estudos, Respostas e Tratamento de Incidentes de Segurança no Brasil (CERTI.BR) publicada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil em sua segunda edição no ano de 2012 e disponibilizada em *Creative Commons* na Internet, um grande problema é as pessoas acharem que não correm riscos, pois se

supõe que ninguém tem interesse em utilizar o seu computador ou que, entre os diversos computadores conectados a Internet, o seu dificilmente será localizado. É justamente este tipo de pensamento que é explorado pelos atacantes, pois, ao se sentir seguro, você pode achar que não precisa se prevenir.

Um manejo seguro da Internet pode proteger uma pessoa de golpes, ataques, *malware*, *spam* e outros. Se prevenir é um bom caminho para se evitar essas ações maldosas e criminosas, e ensinar outras pessoas a fazer o mesmo e utilizar esses saberes e ensiná-los nas escolas com os alunos é imprescindível para uma educação digital segura e responsável.

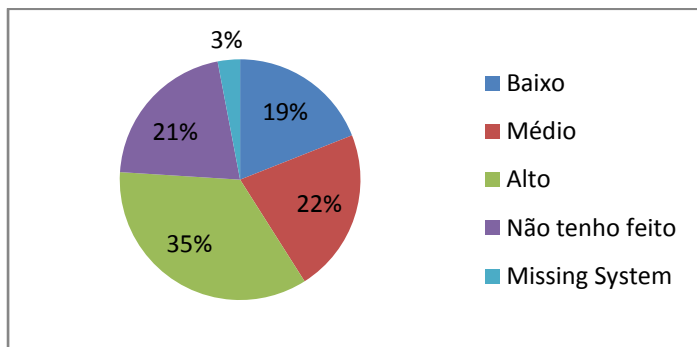
Gráfico 7 – Nível de desempenho para utilizar as normas/leis para um manejo sadio e seguro da Internet



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

A pergunta 14, item 1, questiona sobre ao nível de desempenho para utilizar as normas de propriedade autoral/intelectual existentes sobre o uso de informações próprias e alheias. Neste quesito os professores avaliam-se como nível alto para 39% deles, nível médio para 21,6%, nível baixo para 19% e não tenho feito para 21,1% professores. Podemos ver melhor no gráfico a seguir.

Gráfico 8 – Nível de desempenho para utilizar as normas de propriedade autoral/intelectual existentes sobre o uso de informações próprias e alheias



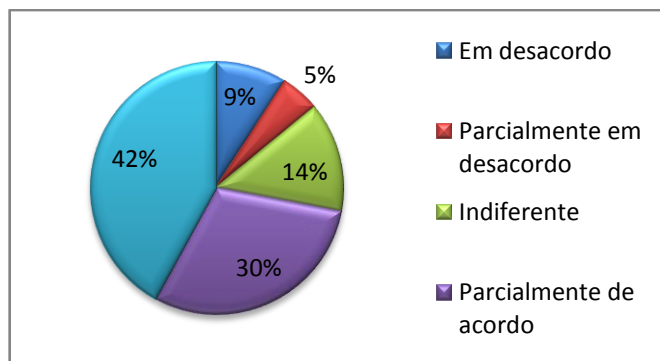
Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Percebe-se que os professores usam constantemente as TIC e as informações disponíveis por meio delas, mas 21% afirmam não respeitar as normas de propriedade autoral/intelectual e 19% possuem nível baixo para essa questão. É necessário compreendermos que apesar de termos acesso a muitas informações, na Rede especialmente, não temos o direito de usá-las como sendo nossas ideias. Ensinar os estudantes a referenciar aquilo que eles pesquisam, lêem e reutilizam em seus trabalhos escolares faz parte da ética. O tema da propriedade em relação à autoria é relativamente antigo e complexo, mas se efetiva, na atualidade, com a Lei nº 9.610 de 1998, denominada Lei do Direito Autoral na qual se regulamenta os direitos de autor e os que lhes são conexos.

A pergunta 20, item m, questiona se as TIC são ferramentas importantes na vida pessoal dos mesmos. Neste quesito os professores se dividem, pois 39,2% dos professores se dizem de acordo, 28,4% parcialmente de acordo, 13,4% afirmam que para eles isso é indiferente, 5,2% estão parcialmente em desacordo e 7,7% em desacordo. Pelos

números vemos que os professores consideram as TIC importantes na vida pessoal.

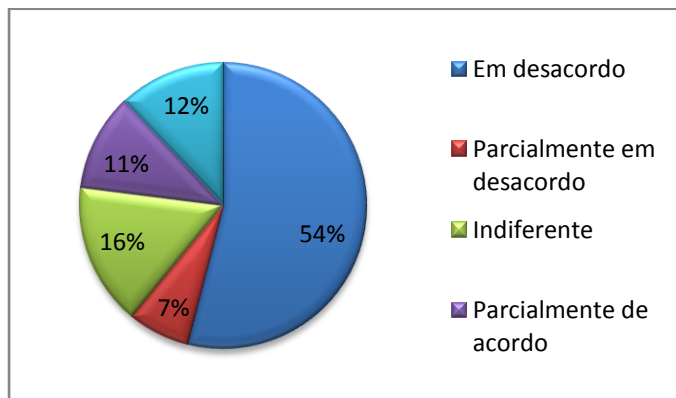
Gráfico 9 – Grau de concordância de que as TIC sejam ferramentas importantes na vida pessoal desses professores



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

A pergunta 20, item p, questiona se os professores preferem ler no computador ou em formato livro ou cópia impressa. O número de professores que estão em desacordo com essa questão é alto, sendo 50,5% deles, enquanto os que estão de acordo somam 10,8% e os que afirmam ser indiferente somam 14,9%. Trata-se de uma preferência ligada ao hábito cultural de um tempo em que não existia o digital. Entendemos que não seja necessário excluir nenhuma delas e sim utilizar todos os formatos disponíveis respeitando as preferências de cada um. Além disso, são formatos que permitem manejos e formas diferentes de ler, de explorar conteúdos e discussões específicas. Em um livro impresso temos o sumário como guia e podemos folhear as páginas com uma visão melhor do todo e nas versões digitais temos outras opções, como a localização de palavras chave no texto para ler trechos mais específicos e copiar trechos de maneira rápida. No gráfico a seguir podemos ver as opções e seus percentuais.

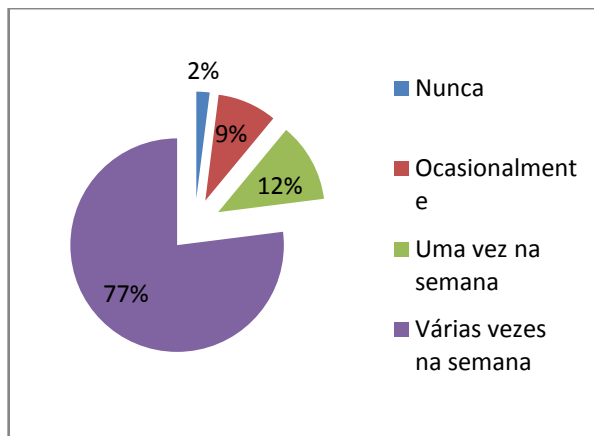
Gráfico 10 – Grau de concordância em relação à preferência pela leitura no computador do que em formato de livro ou cópia impressa



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Conforme os dados dos questionários, pergunta 28, item a, e demonstrado no gráfico a seguir, 71% dos professores acessam as TIC de casa várias vezes na semana. Podemos dizer que são usuários assíduos de TIC e que a maioria possui em seus lares equipamentos e recursos tecnológicos, o que condiz com os números das estatísticas nacionais, como demonstrado no capítulo segundo.

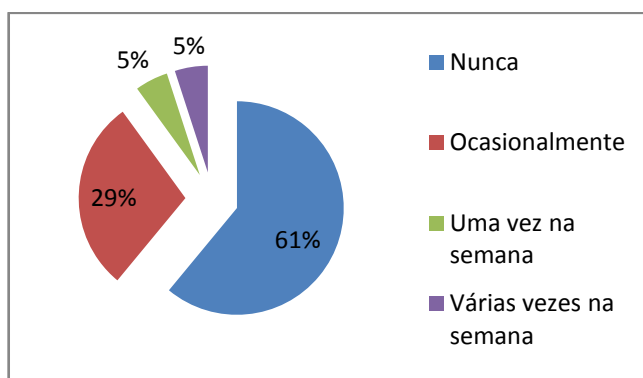
Gráfico 11 – Frequência de uso das TIC em casa



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Os comércios chamados Cibercafés ou *Lan houses* são muito pouco utilizados pelos professores, conforme respostas da pergunta 28, item f, sendo que a maioria dispõe desses recursos em suas residências. 56,2% afirmam nunca utilizar tais comércios e 27,3% usam ocasionalmente.

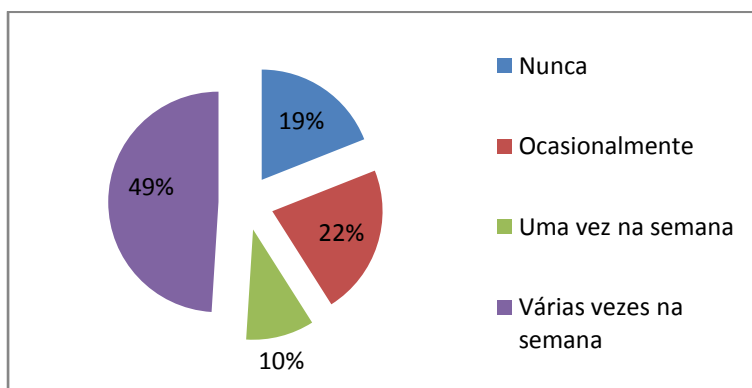
Gráfico 12 – Frequência de uso das TIC em Cibercafés



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Conforme dados da pergunta 28, item g, quanto à frequência de uso de dispositivos móveis como telefones celular e *tablets*, 44,8% afirmam utilizar várias vezes na semana, 20% os usam ocasionalmente, 17% nunca usam e 9,3% usam uma vez na semana. O uso do telefone celular está aumentando cada vez mais, especialmente com a aquisição dos aparelhos chamados *smartphones* (telefones inteligentes) que possuem acesso a Internet, além de um sistema operacional que permite o uso e a criação de aplicativos diversos.

Gráfico 13 – Frequência de uso de dispositivos móveis como telefones celular e/ou *tablets*



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Conforme as respostas da pergunta 20, item q, os professores se dividem quando questionados se o uso das TIC favorece o lazer e o entretenimento. Entre os “parcialmente de acordo” temos 32,5%, entre os “de acordo” temos 17,5%, entre os que consideram isso “indiferente” temos 14,9%, entre os “em desacordo” temos 13,9% e entre os “parcialmente em desacordo” temos 13,9%.

Tabela 3 – Grau de concordância se o uso das TIC favorece o lazer e o entretenimento

Variáveis	%
Em desacordo	13,9
Parcialmente em desacordo	13,9
Indiferente	14,9
Parcialmente de acordo	32,5
De acordo	17,5
Total	92,8
Missing system	7,2
Total	100,0

Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Lazer na concepção moderna está relacionado ao surgimento de uma sociedade industrial. O lazer é entendido como “elemento de reforço, e não de reação à alienação do homem contemporâneo; e, mais ainda, como uma rentável fonte de bens e serviços a serem consumidos para alimentar o mercado” (MARCELLINO, 2002, p.13). Ao mesmo tempo o lazer é “uma necessidade do sistema econômico”, tendo em vista que os trabalhadores devem ter “tempo para consumir o que é produzido” (idem), além de ser um direito adquirido de recuperação dos esforços despendidos no trabalho (ROLIM, 1989, p.56). A sociedade capitalista transforma o lazer em oportunidade de negócio, transformando os momentos de lazer em atividades de consumo de algum tipo de serviço (cinema, parques de diversões etc.). Cria-se uma demanda de consumo para ocupar os momentos não dedicados ao trabalho.

O entretenimento está entre as opções de lazer. Podemos usar as TIC para variadas formas de lazer como assistir a filmes, conversar com amigos, e até conhecer novas pessoas, por exemplo. Podemos usar para jogar, compartilhar fotos, fotografar, ver uma programação televisiva, ouvir músicas etc. Podemos ainda usar as TIC para consumir coisas

diversas nos momentos destinados ao lazer. As TIC, nesse sentido, facilitam o lazer e o entretenimento.

Podemos ver tal fator como ponto negativo quando se pensa no consumo exacerbado e impositivo que o capitalismo fomenta. E no ponto positivo de que podemos consumir bens que produzimos. De acordo com Pinheiro, Rhoden, e Martins (2010, p. 1134), “a lógica capitalista foi moldando “estilos de ser” em tempos outrora destinados ao descanso e à recreação, o que foi contribuindo para a industrialização do lazer”, bem como para a indústria do entretenimento.

Tais professores se colocam parcialmente de acordo de que as TIC favorecem o lazer e o entretenimento talvez pelo histórico preconceito que ainda envolve o não trabalho que reflete na educação com um discurso de que o lazer e o entretenimento estão em detrimento das atividades escolares. Ou seja, ao invés de os estudantes dedicarem um tempo maior para os estudos, quando estão fora da escola, eles preferem realizar atividades com as TIC ligadas ao lazer.

O termo ócio, apesar de sua antiguidade, somente após a Revolução Industrial, com o surgimento do chamado tempo livre, representa uma conquista das classes laborativas frente à exploração do capital. Além disso, neste momento e contexto, se evidencia a nítida separação entre o tempo-espço de trabalho, que representa o tempo produtivo, e o tempo-espço de lazer, voltado para as atividades contrárias ao trabalho destinadas à reposição física e mental, e, por isso mesmo, aceitas socialmente. (PINHEIRO; RHODEN; MARTINS, 2010, p. 1133-1134).

Sendo assim, o perfil pessoal de uso das TIC encontrado, tendo em vista as questões que apresentaram o percentual mais alto em cada pergunta explorada, pode ser descrito da seguinte forma: trata-se de professor graduado, com

especialização *lato sensu*, que está de acordo que as TIC são ferramentas importantes em sua vida pessoal e as utiliza várias vezes na semana a partir de sua residência. Tal professor usa a rede social virtual mais popular atualmente no Brasil, o Facebook e se considera nível alto para estabelecer comunicação com outros utilizando e-mail, chats etc. Acredita que as TIC têm ajudado a transformar as formas de comunicação e relações sociais, e entende que muitas vezes as TIC permitem a utilização de diversidade de meios e formatos para o estabelecimento da comunicação.

Esse professor se identifica como nível alto para utilizar as normas para um manejo sadio e seguro da Internet, bem como para utilizar as normas de propriedade autoral sobre os usos das informações. Não é um professor que utilize cibercafés ou *lan houses* para seu acesso, motivo que deve acontecer por dispor de acesso em suas casas e por possuírem e utilizarem várias vezes na semana dispositivos móveis como *smartphones* e *tablets*. Mesmo tendo acesso a variadas TIC digitais preferem ler em formato de livro ou cópia impressa e estão parcialmente de acordo que as TIC favorecem o lazer e o entretenimento.

6.3 PERFIL DOS PROFESSORES DE USO DAS TIC PARA APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL

O perfil profissional em relação às TIC se refere ao uso das TIC em ações realizadas com uma preocupação de aperfeiçoamento profissional, como formação permanente e continuada sobre as TIC, utilizar as TIC para preparar aulas, para pesquisas materiais interessantes para ser utilizado em aulas, conhecer os trabalhos bem sucedidos de outros profissionais com TIC e adaptá-los à realidade escolar ao qual está inserido, usar as TIC para aprimorar seus conhecimentos sobre temas das aulas, aprender a usar os dispositivos tecnológicos para aplicá-los também em sala de aula, entre

outros fatores que podem ajudar na prática pedagógica e na aprendizagem.

A experiência como docente em anos (pergunta 6) compõe o perfil profissional desses professores e está expressa na tabela a seguir trazendo os dados de forma agrupada de dois em dois anos, e o primeiro se refere a um ano ou menos. Vemos que a maior parte dos participantes têm entre 2 e 7 anos de experiência como professor.

Tabela 4 - Anos de atuação como docente

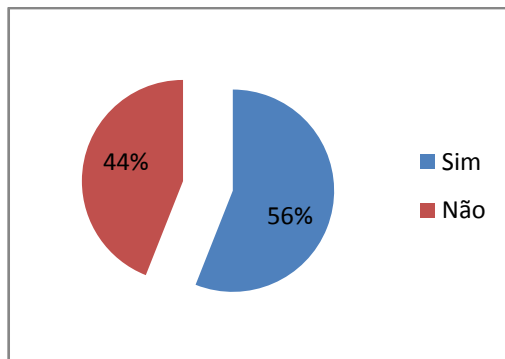
Anos	%
0; 1	2,6
2; 3	12,9
4; 5	14,5
6; 7	10,8
8; 9	5,2
10; 11	8,3
12; 13	2,0
14; 15	8,8
16; 17	7,2
18; 19	2,5
20; 21	6,2
22; 23	4,7
24; 25	5,1
26; 27	1,5
28; 29	2,0
30; 31	2,0
34; 35	1,0
38;41	1,0
<i>Não responderam</i>	1,7
Total	100

Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

No tocante a formação continuada, a pergunta 9 questionava se os professores estavam participando ou já tinha participado de algum curso de formação para o uso de TIC no

último ano anterior a coleta. Sobre essa questão o número fica quase equilibrado tendo em vista que 54,1% afirmam que sim e 43,3% que não.

Gráfico 14 – Participação em curso de formação para o uso pedagógico das TIC



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Os cursos considerados foram “seminários e conferências” realizados por 20% dos professores, “mestrado e doutorado” realizados por 14% dos professores, “curso técnico ou tecnológico” realizados por 6% dos professores e “curso de curta duração (de um semestre ou menos)” realizados por 30% dos professores. Entre os que realizaram curso, 27,8% afirmaram tê-lo realizado por “iniciativa própria” e 17% afirmaram tê-lo realizado por iniciativa de sua respectiva Secretaria de Educação⁶¹.

Para aqueles 43,3% que afirmaram não ter participado de curso de formação em TIC, os motivos mais recorrentes variaram entre “os horários dos cursos não são compatíveis com os seus” para 12,9%, seguido de “não tenho conhecimento

⁶¹ O índice de respostas não válidas ou não respondidas nessa questão foi muito alto, sendo 44,3%.

de cursos sobre o tema” para 12,4%, depois, para 5,2% deles, o motivo é porque “prioriza outros cursos de formação”.

Em relação aos dados apresentados acima e tendo em vista atuarem nos anos finais do ensino fundamental, vemos que a incidência da resposta que ressalta a incompatibilidade dos horários se justifica, pois muitos deles trabalham em mais de uma escola para garantirem seu sustento, despendendo parte do tempo de seu dia com deslocamentos entre escolas, o que dificulta a compatibilização dos horários. Não é prática comum a autorização para a realização de cursos de formação durante as horas contratadas, especialmente no caso dos professores ACT, salvo nas datas destinadas para a formação de professores, que geralmente se dá antes do início do ano letivo. Outro ponto levantado para a não realização de cursos em TIC é o fato de não terem conhecimento de cursos sobre o tema. O que pode nos levar a questionar: tais cursos não estão sendo oferecidos? Não estão sendo divulgados devidamente nas unidades educativas? As respectivas Secretarias de Educação não estão divulgando e nem realizando os cursos disponíveis no Sistema e-Proinfo? A formação continuada não é prioridade e, por isso, não buscam informar-se?

A pergunta 13 requeria que os professores marcassem se as opções se ajustavam ou não ao seu perfil quando da avaliação referente ao seu nível de desempenho e crescimento profissional para algumas atividades. Isso pode ter implicado em uma auto-avaliação que pode ter feito muitas pessoas refletirem acerca de suas práticas e entendimentos sobre algumas novas possibilidades ao responderem a questão.

Tabela 5 – Pergunta 13 (marque um “x” ao lado das opções que se ajustavam ao seu perfil)

Variáveis (continua)	Sim %	Não %
a) Exploro e discuto continuamente os atributos das comunidades de aprendizagens digital para a melhora do trabalho pedagógico	58,2	38,7
b) Faço uso de comunidades de aprendizagem digitais orientadas ao aproveitamento das TIC para um melhor processo de ensino com os estudantes	47,9	48,5
c) Participo ativamente de comunidades de aprendizagem para trocar ideias e métodos para o aproveitamento das TIC a favor de um melhor processo de aprendizagem de meus estudantes	30,9	64,9
d) Tenho ajudado a desenvolver ou manter comunidades de aprendizagem que permitam incrementar ideias e métodos para o fortalecimento dos processos de aprendizagem de meus estudantes	36,6	59,3
e) Reconheço e avalio visões ao redor da adoção das TIC e das habilidades requeridas para o aproveitamento das mesmas	63,4	33,5
f) Tenho realizado ações orientadas a garantir a adoção das TIC na IE	39,7	54,6
g) Adoto uma visão compartilhada de apropriação das TIC adequadas para o entorno educativo, trabalho em colaboração com outros na tomada de decisões; e ajudo no desenvolvimento das habilidades em TIC de outros	42,8	48,5
h) Tenho participado do desenvolvimento de atividades orientadas a adotar as TIC na IE e na comunidade educativa na qual trabalha	37,6	57,2
i) Indago e reflito sobre o uso das TIC a favor das necessidades de aprendizagem dos estudantes	76,8	18,6
k) Avaliam e refletem regularmente sobre investigações atualizadas e aplicações práticas promissoras para usar as TIC a favor da aprendizagem	62,4	33,5
l) Tenho contribuído no desenvolvimento de atividades orientadas ao uso efetivo das TIC para melhorar o ensino e a aprendizagem	30,4	62,9
n) Tenho demonstrado e discutido com os colegas sobre o impacto do uso efetivo de recursos digitais em favor da aprendizagem dos estudantes e para a profissão docente	61,9	33,5

Variáveis (conclusão)	Sim %	Não %
o) Tenho colaborado ativamente em favor do desenvolvimento profissional dos docentes de minha IE e em nível geral, compartilhando com outros as práticas as quais tenho feito uso das TIC para a melhora da aprendizagem de meus estudantes	38,1	54,6
p) Tenho demonstrado, discutido e socializado entre os diferentes membros da comunidade educativa onde trabalho e em nível geral, o impacto que tem as TIC na aprendizagem de meus estudantes e no desenvolvimento profissional de minha função docente	47,4	45,9

Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Na pergunta 13, item “a”, pode-se ver que 58,2% dos professores exploram e discutem continuamente os atributos das comunidades de aprendizagem digital para a melhora do trabalho pedagógico, contra 38,7% que não fazem tal atividade.

Na pergunta 13, item “b” pode-se ver que 47,9% dos professores fazem uso de comunidades de aprendizagem digitais orientadas ao aproveitamento das TIC para um melhor processo de ensino com os estudantes, contra 48,5% que não fazem tal atividade.

Na pergunta 13, item “c”, 30,9% dos professores afirmaram participar ativamente de comunidades de aprendizagem para trocar ideias e métodos para o aproveitamento das TIC em favor de um melhor processo de aprendizagem de seus estudantes, contra 64,9% que não fazem tal atividade.

Na pergunta 13, item “d”, 36,6% dos professores afirmaram ter ajudado a desenvolver ou manter comunidades de aprendizagem que permitam incrementar ideias e métodos para o fortalecimento dos processos de aprendizagem de seus estudantes, enquanto 59,3% não fazem tal atividade.

Na pergunta 13, item “e”, 63,4% professores afirmaram reconhecer e avaliar visões ao redor da adoção das TIC e das

habilidades requeridas para o aproveitamento das mesmas, contra 33,5% que não fazem tal atividade.

Na pergunta 13, item “f”, 39,7% dos professores afirmaram que têm realizado ações orientadas a garantir a adoção das TIC na IE, enquanto que 54,6% não fazem tal atividade.

Na pergunta 13, item “g”, 42,8% afirmaram que adotam uma visão compartilhada de apropriação das TIC adequadas para o entorno educativo, que trabalham em colaboração com outros na tomada de decisões e ajudam no desenvolvimento das habilidades em TIC de outros, contra 48,5% que afirmaram não fazer tal atividade.

Na pergunta 13, item “h”, 37,6% dos professores afirmaram ter participado do desenvolvimento de atividades orientadas a adotar as TIC na IE e na comunidade educativa na qual trabalha, contra 57,2% que afirmaram não fazer tal atividade.

Na pergunta 13, item “i”, 76,8% dos professores afirmaram que indagam e refletem sobre o uso das TIC a favor das necessidades de aprendizagem dos estudantes, enquanto 18,6% afirmaram não fazer tal atividade.

Na pergunta 13, item “k”, 62,4% dos professores avaliam e refletem regularmente sobre investigações atualizadas e aplicações práticas promissoras para usar as TIC a favor da aprendizagem, contra 33,5% que afirmaram não fazer tal atividade.

Na pergunta 13, item “l”, 30,4% dos professores afirmaram ter contribuído no desenvolvimento de atividades orientadas ao uso efetivo das TIC para melhorar o ensino e a aprendizagem, contra 62,9% que afirmaram não fazer tal atividade.

Na pergunta 13, item “n”, 61,9% dos professores afirmaram ter demonstrado e discutido com os colegas sobre o impacto do uso efetivo de recursos digitais em favor da

aprendizagem dos estudantes e para a profissão docente, contra 33,5% que afirmaram não o fazer.

Na pergunta 13, item “o”, 38,1% dos professores afirmaram colaborar ativamente em favor do desenvolvimento profissional dos docentes da própria IE e em nível geral, compartilhando com outros as práticas as quais tem feito uso das TIC para melhorar a aprendizagem dos estudantes, contra 54,6% que afirmaram não o fazer.

E, na pergunta 13, item “p”, 47,4% dos professores afirmaram ter demonstrado, discutido e socializado entre os diferentes membros da comunidade educativa onde trabalha e em nível geral, o impacto que tem as TIC na aprendizagem dos estudantes e no desenvolvimento profissional docente, contra 45,9% que afirmaram não o fazer.

Na pergunta 14, item “a”, 41,8% dos professores pesquisados afirmaram que o seu nível de desempenho para “buscar e seleccionar informações utilizando diferentes ferramentas TIC e fontes como buscadores, bibliotecas virtuais, repositórios, etc.” é “médio”, 28,4% o consideram “alto”, 13,4% o consideram “muito alto”, 6,7% o consideram “baixo”, 3,6% o consideram “muito baixo” e 3,7% declararam “não ter feito” essa atividade. Tenhamos em conta que a utilização de buscadores, bibliotecas virtuais, repositórios virtuais etc. pode ser considerada atividade simples e corriqueira, que necessita dedicação e tempo para ser realizada, além da necessidade de dispor de acesso a um computador conectado à Internet. Já seleccionar informações para fins educativos requer certo cuidado, como por exemplo, na seleção das fontes, com a veracidade dos fatos, com o viés filosófico, ético e moral que se encontra presente explícita ou implicitamente, com a realização devida da citação do autor e por vezes com a não exposição do mesmo.

Na pergunta 14, item “f”, 41,2% dos professores consideraram seu nível de desempenho para “buscar, seleccionar e utilizar recursos educativos digitais” como médio, 19,1%

consideraram-se nível alto, 12,4% muito alto, 11,3% baixo, 4,6% muito baixo e 6,2% deles não têm feito essa atividade.

Na pergunta 14, item “h”, a predominância é também o nível médio para 32% dos docentes no tocante a produção de recursos educativos digitais tais como áudios, vídeos e apresentações. Seguido de 17% com “nível alto”, 14,9% que “não tem feito”, 13,4% com “nível baixo”, 8,2% com “nível muito alto”, e 6,7% com “nível muito baixo”.

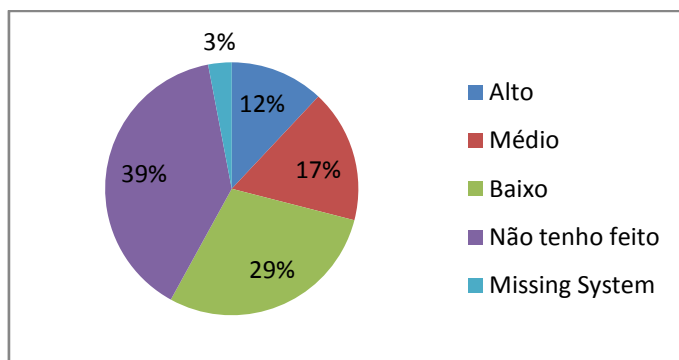
Com o uso da Internet, a prática do compartilhamento tornou-se recorrente e facilitada de modo que grupos de pessoas passaram a utilizar ambiente virtual, como blog, plataforma Moodle, Dropbox, Google drive entre outros, para a realização de trocas de arquivos, sejam textos, vídeos, imagens, apresentações, planilhas etc. Com isso, comunidades *on-line* para trocas de materiais pedagógicos ou com potencial pedagógico, os chamados Recursos Educativos Digitais (RED), foram criadas. Ao acessar tais repositórios *on-line* pode-se, por exemplo, conhecer diferentes práticas pedagógicas e adaptá-las ao seu contexto. Esse movimento de troca de ideias pode facilitar a ampliação e diversificação das práticas pedagógicas.

No caso dos professores pesquisados, embora parte deles tenha afirmado possuir conta em algum provedor de blog, poucos publicam seus próprios recursos educativos digitais. A publicação em blogs, *sites* etc, tem sido uma forma de compartilhar informações de forma rápida, e também de possibilidade interativa e colaborativa. Os blogs são muito utilizados para o compartilhamento de informações sobre determinados assuntos e muito utilizados pelas escolas municipais de Florianópolis para divulgar as ações pedagógicas, especialmente aquelas realizadas nas salas informatizadas.⁶²

⁶² Para saber mais sobre ver SCHÖNINGER, Raquel Valduga Zmorzenski. **Blogs de escolas:** possibilidades de construção de ambiências comunicativas. Dissertação de Mestrado. UDESC/FAED, 2010.

É possível indicar que esses professores estão produzindo poucos recursos educativos digitais (RED), e entre os que produzem, poucos os publicam, pois 35,1% dizem que não tem feito essa atividade e 4,1% marcaram não sabem/não conhecem. Além disso, 14,4% disseram que seu nível nessa atividade é muito baixo e outros 14,4% disseram que seu nível é baixo. 17% afirmaram ter nível médio. Se agruparmos os níveis muito baixo com baixo, e alto com muito alto temos o seguinte gráfico:

Gráfico 15 – Nível de desempenho para publicar em blogs ou *sites* seus recursos educativos digitais



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

A pergunta 14, item “c”, questiona sobre o nível de desempenho para “Moderar redes de aprendizagem e comunidades virtuais como, por exemplo, educared, RIVED, Dab-comunidades de prática, etc.”. 46,9% dos professores afirmaram que não tem feito essa atividade, 34% possuem nível baixo, 12,4% possuem nível médio e 4,6% possuem nível alto.

A pergunta 14, item “d”, questiona sobre o nível de desempenho para “Participar em comunidades virtuais e redes de aprendizagem, por exemplo, educared, RIVED, Dab-comunidades de prática, etc.”. 47,4% dos professores afirmam

que não tem feito essa atividade, 29,4% possuem nível baixo, 17,5% possuem nível médio e 3,1% possuem nível alto.

A pergunta 14, item “g”, questiona qual o nível de desempenho para “Desenhar ambientes de aprendizagem que incorporem o uso de TIC como cursos virtuais, redes de trabalho etc.” 35,1% dos professores afirmam que não têm feito essa atividade, 32,0% possuem nível baixo, 21,1% possuem nível médio e 8,2% possuem nível alto.

Na pergunta 17, os professores quando questionados sobre o uso do computador de mesa 26,3% afirmaram nunca utilizar para fins educativos, 26,8% afirmaram utilizar ocasionalmente, 21,6% usam várias vezes na semana, 9,3% uma vez na semana e 7,7% menos de uma vez na semana. Quando o equipamento é o computador portátil 38% afirmam nunca o utilizar para fins educativos. 24% usam várias vezes na semana, 22% usam ocasionalmente. É válido salientar que, em se tratando de um século marcado pelo uso das tecnologias digitais nos mais variados âmbitos, e que eles consideraram importante o uso das TIC em sua vida pessoal e profissional, temos um índice baixo para o uso educativo das mesmas.

Na pergunta 20 fora solicitado que os professores marcassem se estavam em desacordo, parcialmente em desacordo, indiferente, parcialmente de acordo e de acordo para cada item. Podemos ver no item “e” que a maioria dos professores, 59,3%, estava de acordo com a questão que “lhes interessa receber cursos de formação sobre o uso das TIC”. 18,0% marcavam que estavam parcialmente de acordo com a afirmativa.

Na pergunta 20, item “f”, 31,4% dos professores estão parcialmente de acordo com a afirmativa de que “os estudantes estão mais bem preparados que eles no uso das TIC”. 27% estão de acordo. 12% estão parcialmente em desacordo e 16% estão em desacordo.

Na pergunta 20, item “g”, 67% professores estão de acordo que é importante atualizar-se para o uso educativo das

TIC, os demais se dividiram com bem menos expressividade em 7,2% que consideram isso indiferente, 3,6% parcialmente de acordo e 2% em desacordo.

Na pergunta 20, item “i”, 59,8% dos professores não se incomodam que outras pessoas lhes ensinem sobre o uso de TIC. Enquanto que para 17,5% isso é indiferente e 6,7% deles se dizem parcialmente de acordo e 8,2% se dizem de acordo.

Na pergunta 20, item “j”, 38,1% dos professores se dizem de acordo que as TIC potencializam as capacidades individuais de aprender e 28,4% estavam parcialmente de acordo com essa afirmativa. Para 11,9% isso é indiferente ao passo que 9,2% encontravam-se parcialmente de acordo e apenas 4,1% em desacordo.

Na pergunta 20, item “l”, a maior parte dos professores pesquisados está de acordo ou parcialmente de acordo (70,1%) que o uso das TIC melhora o rendimento acadêmico dos estudantes e que melhora a atenção dos estudantes durante a aula (67,6%).

Na pergunta 20, item “n”, 78,4% dos professores participantes desta pesquisa consideram que as TIC são ferramentas importantes em sua profissão. Trata-se de um número considerável que vêem nas TIC seus potenciais em relação ao seu uso profissional, da mesma forma que a maior parte deles, 67,6%, afirmou que as TIC são importantes em sua vida pessoal.

Temos entre os participantes, conforme a pergunta 29, item “r”, 38,7% que afirmam que muitas vezes o uso das TIC permite a melhora contínua das práticas profissionais e 25,3% afirmam que isto sempre acontece. Para 27,8%, isso acontece algumas vezes. Sabemos quanto a essa questão que a melhora contínua das práticas profissionais está relacionada com mudanças geradas pelas pessoas/profissionais que podem alterar sua forma de pensar, de agir, de se comunicar, de compreender no que impactam e representam as TIC e de, a partir disso, alterar as metodologias, os currículos, os formatos

da sala de aula e dos lugares de aprender e ensinar. A exploração das potencialidades pedagógicas das TIC e o envolvimento de todos em um ecossistema comunicativo democrático, dialógico, crítico e participativo pode alterar para melhor a escola e as relações educativas e educacionais.

A pergunta 31, item “n”, questionava sobre a frequência em que os professores se informam sobre investigações educativas que possam ajudar na seleção de recursos que permitam a integração efetiva das TIC. As respostas se dividiram entre as opções de resposta “algumas vezes” para 46,4% professores, “muitas vezes” para 24,2%, “nunca” para 13,4% e “sempre” para 6,7%. Sabemos que a Internet, por exemplo, permite que se criem repositórios de práticas pedagógicas que, ao serem compartilhadas, podem promover uma construção coletiva. As ideias divulgadas podem servir de modelo para novas práticas pedagógicas, para a inovação e exploração da criatividade na educação básica. Da mesma forma que pesquisas acadêmicas podem auxiliar na reflexão sobre práticas pedagógicas e sobre o uso das TIC na sala de aula. Muitos pesquisadores de diferentes áreas têm na educação um campo de investigação amplo em experiências das mais variadas que são compartilhadas para uma reflexão coletiva. Mas, esses professores pesquisados buscam essas informações algumas vezes.

Como podemos ver, a partir das respostas da questão apresentada acima, os professores não estão aproveitando as potencialidades das comunidades de aprendizagem virtuais para trocar ideias e métodos que favoreçam um melhor processo de aprendizagem de seus estudantes utilizando as TIC. Também não estão ajudando a desenvolver ou manter tais comunidades de aprendizagem.

Vemos que se trata de um uso individualizado nas práticas pedagógicas, pois tais professores afirmam que não têm realizado ações orientadas a garantir a adoção das TIC na escola e não têm participado do desenvolvimento de atividades

orientadas a adotar as TIC na comunidade educativa na qual trabalham. Além disso, afirmam que não estão contribuindo no desenvolvimento de atividades orientadas ao uso efetivo das TIC para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, e não estão compartilhando com os demais membros de sua comunidade escolar as práticas pedagógicas que se utilizam das TIC para a melhora da aprendizagem dos estudantes.

6.3.1 Síntese do Perfil de uso das TIC para aperfeiçoamento Profissional

Como síntese desse perfil temos um(a) professor(a) que: Possui experiência entre 2 (dois) e 7 (sete) anos como docente, que realizou algum curso de formação em TIC no último ano (anterior a coleta), em geral cursos de curta duração e por iniciativa própria e não por iniciativa das Secretarias de Educação nem das escolas. Compreende que as TIC são ferramentas importantes em sua vida profissional. Afirma que utiliza ocasionalmente o computador de mesa para fins educativos e nunca usa o computador portátil para esse fim.

Classifica-se como nível médio para variadas ações utilizando as TIC, tais como buscar e selecionar informações, buscar, selecionar e utilizar recursos educativos digitais. Se auto indica como nível médio na produção de recursos educativos digitais e não os publica em blogs ou *sites*. Temos um profissional que acredita que muitas vezes o uso das TIC permite a melhora contínua das práticas profissionais, mas que apenas algumas vezes se informa sobre investigações educativas que possam lhe ajudar na seleção de recursos que permitam a integração das TIC nas práticas educativas. Acredita que é importante estar atualizado para o uso educativos das TIC e não se incomoda que outra pessoa lhe ensine sobre esse uso. Para ele o uso das TIC melhora a atenção dos estudantes, bem como o rendimento dos mesmos.

Trata-se de um profissional que indaga e reflete sobre o uso das TIC em favor das necessidades de aprendizagem dos estudantes, e que reconhece e avalia visões ao redor das TIC e das habilidades requeridas para o aproveitamento das mesmas. Avalia e reflete regularmente sobre investigações atualizadas e aplicações práticas promissoras para usar as TIC em favor da aprendizagem dos estudantes, e que têm demonstrado em discutido com seus colegas sobre o impacto do uso efetivo de recursos educativos digitais em favor da aprendizagem dos estudantes bem como para sua profissão.

A seguir apresentamos o perfil tecnológico de âmbito pedagógico dos professores.

6.4 PERFIL DOS PROFESSORES DE USO PEDAGÓGICO DAS TIC

O perfil pedagógico apresentado a seguir foi montado com base na seleção das perguntas ligadas à inserção das TIC nas práticas pedagógicas dos professores. Aquelas que realmente são aplicadas junto aos estudantes ou que podem ser entendidas como sendo de importante potencial pedagógico.

Na pergunta 13, tem “j”, praticamente metade dos professores (55,2%) afirmou ter aplicado planos de aprendizagem baseados nas TIC que integrassem investigação atualizada e práticas pedagógicas promissoras a fim de apoiar a aprendizagem de seus estudantes. Essa é uma problemática a ser analisada tendo em vista que se trata de uma visão que envolve o compartilhamento de práticas promissoras com TIC indicando a importância da divulgação para que outros possam adaptá-las à sua realidade escolar. Como se trata de uma tecnologia que está em constante desenvolvimento e aprimoramento, sempre surgem ambientes e *softwares* novos. Além disso, possibilita que os envolvidos criem novas formas de ensinar e aprender trabalhando de forma mais criativa.

Existem inúmeras formas de disponibilização dessas práticas e uma delas envolve redes sociais virtuais que permitem o compartilhamento de materiais e documentos produzidos e disponibilizados em formato aberto de Recursos Educacionais Abertos (REA) que podem ser remixados por outras pessoas e grupos.

Na pergunta 14, os professores deveriam escolher seu nível de desempenho para cada item da questão. As opções de valoração das respostas foram ‘Alto’, ‘Médio’, ‘Baixo’, ‘Não tenho feito’. O item “e” era para indicar o nível de desempenho para dinamizar os processos de ensino e aprendizagem utilizando recursos básicos de informática, e os professores se dividiram em Alto, Médio e Baixo de modo muito próximo, pois foram 30,4% que marcaram o nível alto, 29,8% para o nível médio, 25,7% para o nível baixo, e ainda 12,3% afirmaram não terem feito tal atividade. Dinamizar envolve atividade, ação, preocupação com o bom funcionamento do pedagógico dos processos de ensino e aprendizagem, e as TIC podem potencializar tal processo tendo em vista sua própria característica dinâmica.

A pergunta 14, item “n”, questiona sobre o aproveitamento das redes sociais virtuais e *web* 2.0 como Facebook e Youtube para o trabalho docente com os estudantes 22,2% afirmaram que não têm feito, 21,1% deles se considerou nível baixo, 24,7% nível médio e 29,4% nível alto.

As mídias sociais são ambientes virtuais utilizados para estabelecer comunicação, compartilhamento de recursos multimídia, para o entretenimento e também para a colaboração. Atualmente no Brasil, a mídia social mais utilizada é o Facebook, mas existe o Youtube, os blogs, o Instagram, o Whatsapp, o Twitter, o Google +, alguns jogos *on-line*, as *wikis*, plataformas abertas e outras privadas como as corporativas ou intranet, entre outros. Trabalhar com recursos pedagógicos alternativos pode proporcionar diferentes experiências no ensinar e no aprender, pois leva em

consideração a utilização das tecnologias digitais e pode propiciar perspectivas diferenciadas unindo educação e comunicação e dinamizando processos de ensino e aprendizagem. Mas, como se tratam de espaços públicos em que deixamos algo escrito ou em formato de vídeo, devemos ter sempre o cuidado ético com o que publicamos, mesmo que seja um grupo fechado. Por isso, os cuidados com um manejo sadio, crítico e seguro da Internet precisam ser trabalhados juntamente com questões referentes à autoria sua e de outros.

Quanto ao uso de dispositivos móveis como telefones celulares e *tablets* para o desenvolvimento de atividades com os estudantes 20,6% professores se declararam nível alto, 21,6% nível baixo, 26,3% nível médio e 27,8% não tem feito. E sobre uso de aplicativos para dispositivos móveis são 27,8% nível baixo, 17,5% médio, 11,3% alto e 38,7% não têm usado. O uso de dispositivos móveis nas escolas passa por alguns entraves. Atualmente ainda não temos *tablets* na grande maioria das escolas públicas e o uso do celular é proibido por lei. O fato é que tais dispositivos portáteis tem grande potencial a ser explorado pedagogicamente em favor da construção do conhecimento. Com esses aparelhos, os estudantes podem-se realizar entrevistas, tirar fotografias, fazer vídeos, por exemplo, auxiliando na realização de trabalhos escolares dentro e fora da escola. Os *smartphones* e os *tablets* são microcomputadores com diversas possibilidades de aplicativos com potencial pedagógico. Além de serem dispositivos de identificação dessa geração de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, que possibilita um papel protagônico, ou seja, ativo e comunicativo.

Quando a atividade é agilizar os processos de ensino e aprendizagem utilizando recursos audiovisuais como TV e rádio temos 17,5% dos professores que se declaram nível baixo, 26,8% nível médio, 32,0% nível alto e 19,6% que não têm feito atividades com esses recursos. Há muito os professores utilizam recursos audiovisuais nos processos de

ensino e aprendizagem. Antes do advento do digital os mais utilizados eram o videocassete, aparelhos de televisão, e algumas escolas possuíam o cinematógrafo. Atualmente temos aparelhos de DVD, televisores, câmeras filmadoras e outros dispositivos que propiciam a experiência audiovisual como as lousas digitais, os computadores, os aparelhos de telefone celular e *tablets*. Alguns desses dispositivos permitem que vejamos e ouvimos filmes, programas, documentários feitos por outras pessoas e outros dispositivos permitem que os próprios estudantes e professores produzam e publiquem seus próprios recursos audiovisuais.

De acordo com as respostas da pergunta 15, para esses professores participantes o cenário mais comum quando fazem uso das TIC em suas aulas é levar os alunos ao laboratório de informática que foi marcado por 50% dos professores, seguido de 19,6% que movem o equipamento disponível na escola para a sala de aula.

Tabela 6 – Cenário de uso das TIC mais comum na escola

Variáveis	%
a) Levar os alunos ao laboratório de informática	50,0
b) Mover o equipamento disponível na escola para a sala de aula	19,6
c) Levar meus próprios equipamentos para a sala de aula	7,7
d) Usar os equipamentos disponíveis na sala de aula	10,3
e) Usar os equipamentos que dispõem os alunos (como <i>notebooks</i> , celulares e <i>tablets</i>)	3,1
f) Não faço uso de TIC em minhas aulas	7,2
<i>Missing system</i>	2,1
Total	100,0

Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

A questão 17 disponibilizava uma lista de itens aos professores e perguntava qual era a frequência de uso desses equipamentos para fins educativos. De acordo com os dados, o percentual de uso de computadores de mesa (ou escritório) para

fins educativos é de 26,8% entre os que afirmam usar ocasionalmente, 26,3% entre os que afirmam nunca usar para este fim e 21,6% entre os que afirmam usar várias vezes na semana para este fim. Quanto ao uso de *notebooks* para fins educativos temos o maior percentual (38,1%) entre os que afirmam nunca usar este equipamento para este fim. 24,7% afirmam usar várias vezes na semana para este fim e 22,2% afirmam usar ocasionalmente este equipamento para este fim. Equipamentos audiovisuais são usados ocasionalmente para fins educativos por 48,5% dos professores. Equipamentos de som são usados ocasionalmente para fins educativos por 36,6% dos professores. Como a grande maioria das escolas, na ocasião da coleta, não dispunham de lousa digital, 74,7% dos professores afirmam nunca utilizar este equipamento para fins educativos. Câmera fotográfica também é um recurso que quando é adquirido é em mínima quantidade, portanto 41,8% dos professores afirmam nunca usar tal equipamento par fins educativos, e 28,9 usam ocasionalmente. Os dispositivos móveis como telefones celulares (*smartphones* e celular comum) e os *tablets* também não são utilizados para fins educativos pela grande maioria dos professores, como podemos ver na tabela a seguir.

Tabela 7 – Frequência de uso dos seguintes equipamentos para fins educativos

Variáveis	Nunca %	Ocasionalmente %	Menos de uma vez na semana %	Uma vez na semana %	Várias vezes na semana %
Computador	26,3	26,8	7,7	9,3	21,6
<i>Notebook</i>	38,1	22,2	5,2	2,1	24,7
Equipamentos audiovisuais	11,9	48,5	14,9	7,2	9,3
Equipamento de som	22,7	36,6	9,8	7,7	10,8
Lousa digital	74,7	8,2	1,5	1,5	2,1
Câmera fotográfica	41,8	28,9	6,7	7,2	7,7
<i>Smartphones</i>	59,8	16,5	2,6	4,6	7,7
Celular comum	70,1	13,9	1,0	1,0	6,2
<i>Tablets</i>	67,0	13,9	1,0	2,1	5,7

Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Quanto aos recursos, apresentados na tabela a seguir, utilizados para fins educativos vemos que o mais usado é a Internet, mas com pouca expressividade, pois 33% dos professores afirmam usar ocasionalmente, 25,8% deles afirmam usar várias vezes na semana, 13,9% afirmam nunca usar, 11,3% afirmam usar pelo menos uma vez na semana e 5,2% afirmam usar uma vez na semana. Quanto ao uso de buscadores para fins educativos vemos que o número de usuários e frequência regulam com o exposto sobre o uso da Internet. São 31,4% que afirmam usar ocasionalmente, 20,6% afirmam nunca utilizar, 19,6% usam várias vezes na semana

Os blogs nunca são utilizados para fins educativos por 46,4% dos professores e são pouco utilizados para este fim por 22,2%. *Wikis*, fóruns virtuais, *chats* e Skype não são recursos utilizados pela maior parte dos professores para fins

educativos. Quanto ao uso de *software* educativo, 32,5% afirma nunca os utilizar, 27,8% utilizam ocasionalmente, e os *sites* de vídeo nunca são usados para esse fim por 29,4% dos professores, 27,8% usam ocasionalmente e 10,8% afirmam usar várias vezes na semana.

Tabela 8 – Frequência de uso dos seguintes recursos para fins educativos

Variáveis	Nunca %	Ocasionalmente %	Menos de uma vez na semana %	Uma vez na semana %	Várias vezes na semana %
Internet	13,9	33,0	11,3	5,2	25,8
Buscadores	20,6	31,4	10,3	5,7	19,6
Blogs	46,4	22,2	1,5	3,1	8,2
<i>Sites</i> de vídeos	29,4	27,8	7,7	4,1	10,8
<i>Software</i> educativo	32,5	27,8	9,3	4,6	10,3
<i>Wikis</i>	56,2	11,9	1,0	2,6	3,6
Fóruns virtuais	61,3	9,8	1,5	2,1	1,0
<i>Chats</i>	62,9	6,7	1,5	1,5	4,1
Skype	64,9	6,7	1,5	1,0	1,0

Fonte: Produzida pela própria autora, 2016

Na Pergunta 20, item “h”, vê-se que 22,2% dos professores concordam que o uso das TIC em suas aulas é indispensável, 29,4% estão parcialmente de acordo com essa afirmativa. Para 17% dos professores isso é indiferente. 12,4% estão em desacordo e 9,8% parcialmente em desacordo com tal afirmativa.

A Pergunta 21 questionava os principais objetivos que tinham esses professores ao usar as TIC com seus estudantes e trazia nove itens para que pudessem escolher os três mais

representativos de sua prática. A tabela a seguir mostra as respostas por ordem das mais escolhidas.

Tabela 9 – Principais objetivos dos professores ao usarem as TIC com os estudantes

Variáveis	%
a) para desenvolver habilidades de seleção de informações;	48,9
e) para dispor de ambientes de aprendizagem atraentes e dinâmicos;	48,4
f) para facilitar a compreensão do conteúdo disciplinar;	44,3
b) para incentivar o uso responsável e crítico da informação;	42,2
i) para a promoção de projetos de sala de aula que incentive a criatividade e a inovação;	34,5
g) para desenvolver habilidades e competências;	33,5
d) para promover a interação em ambientes colaborativos;	25,2
h) para promover educação em valores, convivência e respeito à diversidade;	21,1
c) para incentivar a capacidade de criar e publicar seus próprios conteúdos.	20,6

Fonte: Produzida pela própria autora, 2016

De acordo com as opções mais escolhidas pelos professores pesquisados, eles realizam usam pedagogicamente as TIC com seus estudantes por compreenderem que isso desenvolve, principalmente, a habilidade de seleção de informações e possibilita ambientes de aprendizagens atraentes e dinâmicos. Além disso, usam por entender que isso ajuda na compreensão do conteúdo e incentiva o uso responsável e crítico da informação. Com menos intensidade, alguns vêm as TIC como possibilidade para a promoção de projetos em sala de aula que incentive a criatividade e a inovação, além de desenvolver habilidades e competências.

Na pergunta 24, item “e”, 45,9% dos professores consideram que as TIC têm propiciado maiores mudanças na sala de aula, e no item “f”, 30,9% consideram que as TIC têm propiciado maiores mudanças na autonomia dos estudantes.

Na questão 27, apresentada a seguir, os professores deveriam marcar a opção que melhor se adaptasse ao seu perfil escolhendo entre as opções de resposta “nunca”, “algumas vezes”, “muitas vezes” ou “sempre” para cada item. A opção de respostas mais escolhida foi “algumas vezes”.

Tabela 10 – Grau de frequência e identificação dos professores para cada item

Variáveis (continua)	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
	%	%	%	%
a) Adapto e crio experiências de aprendizagem que incluem o uso das TIC	7,7	32,0	18,6	13,9
b) Projeto e personalizo experiências de aprendizagem através das TIC	15,5	31,4	14,4	10,3
d) Reconheço formas em que os recursos TIC permitem que meus estudantes explorem temas particulares	8,8	31,4	23,7	7,2
e) Seleciono e emprego recursos TIC para que meus estudantes explorem sobre um tema particular	10,8	36,1	17,5	6,7
f) Promovo o uso das TIC para que meus estudantes explorem perguntas e temas de interesse	7,2	35,1	18,0	9,8
g) Formo meus estudantes para o uso independente das TIC durante seus processos de aprendizagem	13,9	29,4	16,5	10,8
h) Adapto materiais das TIC para atender ao estilo de aprendizagem de meus estudantes	9,3	27,8	25,3	8,8
i) Elaboro e emprego estratégias específicas que fazem uso das TIC para diferenciar a experiência de aprendizagem de cada estudante	16,5	30,4	14,9	7,2

Variáveis (conclusão)	Nunca %	Algumas vezes %	Muitas vezes %	Sempre %
k) Dou múltiplas e variadas oportunidades para demonstrar o aprendido por meio das TIC	18,6	26,8	19,1	4,6
l) Desenvolvo atividades orientadas a comprometer meus estudantes no desenvolvimento e análise das avaliações feitas a eles	14,4	30,4	14,9	9,3

Fonte: Produzida pela própria autora, 2016

Na Pergunta 34 os professores deveriam marcar “sim” para cada questão que ele se identificasse ao escolher usar as TIC com seus estudantes. A tabela a seguir mostra por ordem das mais escolhidas entre os professores, sendo que deveriam escolher as três mais importantes.

Tabela 11 – Uso das TIC pelos professores para as seguintes tarefas

Variáveis	Sim %
e) A realização de atividades de ensino e aprendizagem	73,2
d) Ministrar os conteúdos temáticos das disciplinas	67,5
f) Utilizar ambientes de aprendizagem e recursos dispostos na disciplina	64,9
b) O fortalecimento das capacidades dos alunos	64,4
g) O desenvolvimento de estratégias didáticas	63,9
a) O desenvolvimento das competências previstas na disciplina	56,7
c) A verificação de resultados de aprendizagem	49,0
h) Verificar se o ensino atingiu seus objetivos nas disciplinas	45,9

Fonte: Produzida pela própria autora, 2016

O que percebemos é que, nestas respostas, os professores estão bem otimistas nas suas afirmativas, pois os

números percentuais foram relativamente altos quanto das identificações com os itens apresentados em relação às suas práticas pedagógicas. Analisando essas respostas em relação às demais respostas expostas acima, nota-se certa disparidade no tocante aos percentuais de uso de equipamentos tecnológicos da informação e comunicação para fins educativos.

6.4.1 Síntese do perfil de uso pedagógico das TIC

Com base nos dados de maior percentual, temos delineado aqui um perfil pedagógico de um(a) professor(a) que afirma que:

Usa as TIC com seus estudantes para desenvolver habilidades de seleção de informações e por dispor de ambientes atraentes e dinâmicos de aprendizagem. Um profissional que afirma aplicar planos de aprendizagem baseados nas TIC que integram investigação atualizada e práticas pedagógicas promissoras a fim de apoiar a aprendizagem de seus estudantes. Que possui nível alto para dinamizar os processos de ensino e aprendizagem utilizando recursos básicos de informática. Um professor que diz possuir nível alto no que tange ao uso das redes sociais virtuais e *web 2.0* como Facebook e Youtube para o trabalho docente com os estudantes. Que não tem usado dispositivos móveis como telefones celulares e *tablets* para o desenvolvimento de atividades com os estudantes. Que tem nível alto para agilizar os processos de ensino e aprendizagem utilizando recursos audiovisuais como TV e rádio. Que usa as TIC para a realização de atividades de ensino e aprendizagem. E que o cenário mais comum é levar os alunos ao laboratório de informática quando se quer usar as TIC em aulas.

Um perfil de professor que utiliza a Internet para fins educativos ocasionalmente e várias vezes na semana usa *notebook* para este mesmo fim. Que considera que as TIC têm propiciado mudanças na sala de aula e na autonomia dos

estudantes, mas está parcialmente de acordo que o uso das TIC em suas aulas é indispensável. Um profissional que algumas vezes adapta e cria experiências de aprendizagem que incluem o uso das TIC; projeta e personaliza experiências de aprendizagem através das TIC; trabalha de forma colaborativa com seus estudantes para investigar sobre um problema ou tema determinado; reconhece formas em que os recursos TIC permitem que seus estudantes explorem temas particulares; seleciona e emprega recursos TIC para que seus estudantes explorem sobre um tema particular.

Que algumas vezes promove o uso das TIC para que seus estudantes explorem perguntas e temas de interesse. Que algumas vezes forma seus estudantes para o uso independente das TIC durante os processos de aprendizagem. Que algumas vezes adapta materiais das TIC para atender ao estilo de aprendizagem de seus estudantes. Que algumas vezes elabora e emprega estratégias específicas que fazem uso das TIC para diferenciar a experiência de aprendizagem de cada estudante. Que algumas vezes desenvolve avaliações mediadas por TIC para melhorar a aprendizagem e o ensino com seus estudantes. Que algumas vezes oferece múltiplas e variadas oportunidades através das TIC para que seus estudantes demonstrem o aprendido. Que algumas vezes desenvolvem atividades orientadas a comprometer seus estudantes no desenvolvimento e análise das avaliações feitas a eles.

6.5 ASSOCIAÇÕES ENTRE O USO PESSOAL E O USO PEDAGÓGICO DAS TIC

Este subcapítulo busca apresentar e analisar possíveis associações entre o uso pessoal e o uso pedagógico desses professores. Realizamos esta verificação com o auxílio do SPSS com o qual cruzamos variáveis pré-selecionadas com o teste inferencial Qui-quadrado, a fim de verificarmos se existia associação entre elas. Nosso intuito é verificar e problematizar

em qual nível o perfil de uso pessoal esta associado com o perfil pedagógico de uso das TIC.

Deste modo, nossa primeira verificação foi realizada com a Pergunta 18, que questionava se os professores possuíam conta nas seguintes redes sociais: Blog, Facebook, SlideShare, Scribd, Twitter, e os demais itens das Perguntas relacionadas ao âmbito pedagógico, excluindo aquelas que foram separadas para a análise da PPE. Quando testadas as variáveis, verificamos as seguintes associações:

Quadro 7 – Associações ente a Pergunta 18 (Possui conta/cadastro nas redes sociais) e o perfil pedagógico.

Itens “uso pessoal”	Associação com itens “uso pedagógico” (continua)
“a”. Blog	<p>Pergunta 20 – item “h”: O uso das TIC é indispensável em minhas aulas.</p> <p>Pergunta 27 – item “b”: Adapto e crio experiências de aprendizagem com o uso das TIC.</p> <p>Pergunta 27 – item “c”: Projeto e personalizo experiências de aprendizagem com o uso das TIC.</p> <p>Pergunta 27 – item “i”: Investigo e planejo atividades de aprendizagem que fazem uso das TIC .</p> <p>Pergunta 27 – item “k”: Elaboro e emprego estratégias específicas que fazem uso das TIC para diferenciar a experiência de aprendizagem de cada estudante.</p> <p>Pergunta 27 – item “l”: Identifico e desenvolvo experiências de aprendizagem personalizadas com meus estudantes, de acordo com suas necessidades e perfis.</p>
“e”. SlideShare	<p>Pergunta 34 – item “a”: Desenvolvimento das competências previstas na disciplina.</p> <p>Pergunta 27 – item “a”: Reconheço as possibilidades que as TIC oferecem para a investigação e coleta de informações acerca de um tema específico.</p> <p>Pergunta 27 – item “c”: Projeto e personalizo experiências de aprendizagem que incluam o uso das TIC.</p> <p>Pergunta 27 – item “f”: Seleciono e emprego recursos TIC para que os estudantes explorem sobre um tema em particular.</p>

Itens “uso pessoal”	Associação com itens “uso pedagógico” (conclusão)
“e”. SlideShare	<p>Pergunta 27 – item “i”: Investigo e planejo atividades que fazem uso de TIC.</p> <p>Pergunta 27 – item “o”: Dou múltiplas e variadas oportunidades para demonstrar o aprendido por meus estudantes através das TIC.</p> <p>Pergunta 27 – item “p”: Desenvolvo atividades orientadas a comprometer meus estudantes no desenvolvimento e análise das avaliações feitas a eles.</p>
“c”. Facebook	<p>Pergunta 34 – item “d”: Uso as TIC para ministrar conteúdos.</p>

Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

O Facebook, que foi a rede social virtual mais selecionada entre os professores, apresentou apenas uma associação com o uso pedagógico, indicando uso das TIC para ministrar conteúdos, ou seja, uma atividade centrada no professor. Outro ponto a se destacar nas associações obtidas, é que tanto o uso de blogs quanto do SlideShare apresentaram uma quantidade mais representativa de associações com o pedagógico, sendo que os índices de conta/cadastro foram baixos 35% e 25% respectivamente. Um Blog permite atualizações diárias e rápidas a partir de postagens que podem incluir textos, imagens, vídeos, *podcasts* etc. Podem ser temáticos, e organizados de forma cronológica inversa, na qual a última postagem sempre fica no topo. Pode ser um blog pessoal ou coletivo/colaborativo, pode ser de caráter público ou restrito. Existe a possibilidade de disponibilizar espaços de comentários que pode se tornar um fórum de discussão. Escolas, professores e estudantes usam esse recurso para a divulgação das atividades escolares, ou compartilhamento de conteúdos por exemplo. Pode ser um blog institucional no qual se divulgam ações ligadas à escola como reuniões, festas, avisos, entre outros. Pode ser ligado às atividades de sala de aula e restrita aos estudantes e professores envolvidos, no qual

podem realizar fóruns de discussões, compartilhar imagens, links, etc. Ou ainda, pode estar ligado às atividades de projetos de contra-turno os quais os estudantes participam, como jornal escolar, rádio escolar, esportes etc.

SlideShare é uma rede social na qual se pode acessar e compartilhar apresentações, infográficos, vídeos e documentos feitos para os mais diversos fins. Os conteúdos são divididos em categorias como “Tecnologia”, “Educação”, “Negócios”, “Viagens”, “Alimento”, “Saúde” etc. Existem materiais em diversas línguas e com diferentes fins. É possível postar ou baixar algo por qualquer pessoa física ou jurídica.

Estas redes não são amplamente utilizados pelos professores de Florianópolis, mas vemos que o seu uso está associado em vários aspectos ao uso pedagógico das TIC. Concluímos que, tanto o uso pessoal de blogs como o SlideShare, indicam um uso pedagógico das TIC que podemos considerar mais qualificado, considerando a complexidade dos itens com que se associam. O mesmo não podemos afirmar em relação ao uso do Facebook, uma vez que encontramos apenas uma associação, a relativa ao item “d” da Pergunta 34, que se refere a publicação de conteúdos.

Dando sequência a verificação, foi possível encontrar associação entre a variável da Pergunta 14, item “b”, que se refere ao nível de desempenho para “Estabelecer comunicação com outros utilizando TIC como e-mail, chats, fóruns, mensagens etc.” e a variável da Pergunta 14, item “e”, que se refere ao nível de desempenho para “Dinamizar os processos de ensino e aprendizagem utilizando recursos básicos de informática”, tais como planilhas de cálculo, processador de textos e de apresentações. Deste modo, podemos ver que os professores que usam *email*, *chats*, fóruns e mensagens nos ambientes virtuais também dominam o uso pedagógico de recursos como planilhas de cálculo, processador de textos e de apresentações.

Dando sequência a verificação, foi possível encontrar as seguintes associações apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 8 – Associações entre o perfil pessoal e o perfil pedagógico

Itens relacionados ao perfil pessoal	Associações com itens do perfil pedagógico (continua)
<p>Pergunta 14 – item “k”. Utiliza as normas/leis para um manejo sadio e seguro da Internet</p>	<p>Pergunta 13 – item “j”: Tenho aplicado planos de aprendizagem baseados nas TIC que integrem investigação atualizada e práticas pedagógicas promissoras a fim de apoiar a aprendizagem de meus estudantes. Pergunta 14 – item “n”: aproveitamento das redes sociais e <i>web 2.0</i> como Facebook e Youtube para o trabalho docente com os estudantes. Pergunta 27 – item “f”: Seleciono e emprego recursos TIC para que os estudantes explorem sobre um tema em particular.</p>
<p>Pergunta 14 – item “l”. Utiliza as normas de propriedade intelectual</p>	<p>Pergunta 14 – item “e”: Dinamizar processos de ensino e aprendizagem utilizando recursos básicos de informática (planilhas de cálculo, processador de textos e de apresentação). Pergunta 14 – item “n”: Aproveitamento das redes sociais e <i>web 2.0</i> como Facebook e Youtube para o trabalho docente com os estudantes.</p>
<p>Pergunta 28 – item “g”. Utiliza dispositivos móveis (telefones celular e/ou <i>tablets</i>)</p>	<p>Pergunta 27 – item “a”: Reconheço as possibilidades que as TIC oferecem para a investigação e coleta de informações acerca de um tema específico. Pergunta 27 – item “d”: Trabalho de forma colaborativa com os estudantes para a investigação sobre tema específico. Pergunta 27 – item “f”: Seleciono e uso recursos TIC para que os estudantes possam explorar sobre tema específico. Pergunta 27 – item “l”: Identifico e desenvolvo experiências de aprendizagem personalizadas com os estudantes de acordo com suas necessidades e perfis.</p>

Itens relacionados ao perfil pessoal	Associações com itens do perfil pedagógico (conclusão)
<p>Pergunta 20 – item “m”.</p> <p>As TIC são ferramentas importantes em suas vidas pessoais.</p>	<p>Pergunta 13 – item “j”: Tenho aplicado planos de aprendizagem baseados nas TIC que integrem investigação atualizada e práticas pedagógicas promissoras a fim de apoiar a aprendizagem de meus estudantes.</p> <p>Pergunta 20 – item “h”: O uso das TIC é indispensável em minhas aulas.</p> <p>Pergunta 34 – item “g”: Uso as TIC para o desenvolvimento de estratégias didáticas.</p> <p>Pergunta 27 – item “a”: Reconheço as possibilidades que as TIC oferecem para a investigação e coleta de informações acerca de um tema específico.</p> <p>Pergunta 27 – item “b”: Adapto e crio experiências de aprendizagem que incluam o uso das TIC.</p> <p>Pergunta 27 – item “c”: Projeto e personalizo experiências de aprendizagem que incluam o uso das TIC.</p> <p>Pergunta 27 – item “f”: Seleciono e uso recursos TIC para que os estudantes possam explorar sobre tema específico.</p> <p>Pergunta 27 – item “h”: Formo os estudantes para o uso independente das TIC.</p> <p>Pergunta 27 – item “i”: Investigo e planejo atividades que fazem uso de TIC.</p>

Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

No caso das associações com a Pergunta 14, item “k”, vemos que aqueles professores que utilizam as normas/leis ligadas a um manejo sadio e seguro da Internet no seu uso pessoal se preocupam, também, com a aplicação de planos de aprendizagem atualizados e práticas pedagógicas consideradas promissoras com o uso de TIC disponíveis na Internet; aproveitam as redes sociais virtuais para o trabalho junto dos estudantes; e selecionam e usam recursos TIC para a exploração de temas particulares em aulas.

No caso das associações com a Pergunta 14, item “l” vemos que aqueles professores que utilizam as normas de propriedade intelectual se preocupam, também, em tornar mais dinâmicos os processos de ensino e aprendizagem utilizando recursos básicos de informática (planilhas de cálculo, processador de textos e de apresentação) e, do mesmo modo, aproveitam pedagogicamente o uso de redes sociais como Facebook e Youtube.

No caso das associações com a Pergunta 28, item “g”, vemos que os professores que utilizam dispositivos móveis como telefones celular e/ou *tablets*, reconhecem as possibilidades que as TIC oferecem para a investigação e coleta de informações. Trabalham de forma colaborativa com os estudantes para investigações acerca de um tema específico. Seleciona e usa recursos TIC para que os estudantes possam explorar sobre tema específico e identificam e desenvolvem experiências de aprendizagem personalizadas junto dos estudantes e de acordo com as necessidades e perfis de cada um.

No caso das associações com a Pergunta 20, item “m”, vemos que os professores que compreendem as TIC como ferramentas importantes em suas vidas pessoais também têm aplicado planos de aprendizagem com o uso de TIC de forma que integrem investigação atualizada e práticas pedagógicas promissoras a fim de apoiar a aprendizagem dos estudantes. Para esses, o uso das TIC é indispensável em suas aulas e afirmam utilizá-las para o desenvolvimento de estratégias didáticas. Reconhecem as possibilidades que as TIC oferecem para a investigação e coleta de informações acerca de um tema específico. Adaptam e criam experiências de aprendizagem que incluam o uso das TIC. Também projetam e personalizam experiências de aprendizagem que incluem o uso das TIC, selecionam e usam recursos TIC para que os estudantes possam explorar sobre tema específico. Investigam e planejam

atividades que fazem uso de TIC e formam seus estudantes para o uso independente das mesmas.

Foi possível verificar que existem importantes associações entre o uso pessoal e algumas práticas pedagógicas mais avançadas no sentido do uso das TIC. Por exemplo, os professores que usam blogs e SlideShare apresentam associações com algumas práticas pedagógicas que compreendem as TIC para além do uso básico, comum e unidirecional. Quando aparecem associações entre o uso de blogs com ações pedagógicas as quais os professores afirma que: o uso das TIC é indispensável em suas aulas; que adapta e cria, projeta e personaliza experiências de aprendizagem com o uso das TIC; que investiga e planeja atividades de aprendizagem com uso de TIC; que elabora e emprega estratégias para diferenciar a experiência de aprendizagem de cada estudante e que identifica e desenvolve experiências de aprendizagem personalizadas com meus estudantes, de acordo com suas necessidades e perfis, podemos ver que se trata de um uso mais qualificado em relação a afirmativa: uso as TIC para ministrar conteúdos.

7 APROXIMAÇÕES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EDUCOMUNICATIVAS COM O USO DE TIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo final, apresentaremos os dados da pesquisa referentes às práticas pedagógicas desses professores, tendo a perspectiva da educomunicação como central para a análise. A fim de verificarmos se os professores realizam, ou o quanto se aproximam da realização de uma Prática Pedagógica Educomunicativa (PPE), examinaremos itens das perguntas 19, 21, 29, 30, 31 e 33 do questionário aplicado, tendo em vista que os associamos aos quatro princípios da PPE, conforme apresentado na introdução desse trabalho. Com isso poderemos analisar se a inserção das TIC nas aulas está possibilitando a realização de práticas pedagógicas educomunicativas.

7.1 ANALISANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM USO DE TIC DOS PROFESSORES DE FLORIANÓPOLIS

A Pergunta 19, que se refere às razões pelas quais cada professor utilizava as TIC em sua prática de ensino, solicitava que marcassem, entre as opções, as três que considerasse mais representativa de sua prática. Os itens de respostas também foram selecionados tendo em vista que atendiam aos pressupostos da PPE, deixando de lado aqueles que não atendiam aos seus pressupostos. Deste modo, os cinco itens e seus respectivos percentuais seguem apresentados na tabela a seguir:

Tabela 12 – Pergunta 19 (Razões pelas quais os professores usam as TIC com seus estudantes)

Itens	%
d) Porque são ferramentas que motivam a participação dos estudantes	61,9
i) Porque possibilitam maneiras diferentes de apresentação da informação	46,4
e) Porque facilitam os processos de construção de conhecimento dos estudantes	45,4
k) Porque favorecem os processos de comunicação	26,8
j) Porque as TIC apoiam e dinamizam os processos de investigação	22,7

Fonte: Produzida pela própria autora, 2016

Vemos que o item “d” foi o mais selecionado e se destaca frente aos demais. Este dado demonstra que os professores se preocupam com a participação dos estudantes e compreendem que o uso das TIC motiva tal participação. Tendo em vista que o segundo item mais selecionado foi o “i”, em que a razão pelo uso das TIC nas práticas pedagógicas é “possibilitar maneiras diferentes de apresentar informações”; e que o terceiro item mais selecionado foi o “e” o qual afirma-se que uso das TIC nas práticas pedagógicas “facilita os processos de construção de conhecimento dos estudantes”, podemos afirmar que o uso pedagógico das TIC em sala de aula, na visão dos professores, é fator de motivação e favorecimento da construção do conhecimento dos alunos e facilitação para os professores na apresentação de informações. Se considerarmos que são tecnologias da informação e comunicação, vemos que os professores se identificam mais com o aspecto da informação do que com o aspecto da comunicação em suas aulas. É preciso dizer que tais professores se apegam em uma prática de transmissão de informações e acreditam que o fato de usar as TIC já se constitui em motivação para os estudantes e conseqüentemente constroem conhecimentos. A superação deste modelo pedagógico, com fortes traços de uma educação bancária, faz-se necessária, no sentido de que se possa atingir

um grau de situações gnosiológicas, por meio de processos que consigam ir além dos conhecimentos práticos do senso comum buscando ampliar a compreensão e abstração teórica dos estudantes, visando à relação dialógica e a construção coletiva e compartilhamento de sentidos.

Desta forma, percebe-se a necessidade de se discutir e refletir com os professores sobre a superação de práticas pedagógicas tradicionais, unidirecionais e centradas no professor e no conteúdo. Práticas que não proporcionam o diálogo, a participação crítica, a bidirecionalidade e a autonomia. É preciso transformar o ambiente escolar em um ambiente educ comunicativo, ampliar as possibilidades comunicativas, dialógicas, estabelecer a pedagogia da palavra em detrimento da pedagogia da informação.

A comunicação, que foi um tema preterido nas respostas dos professores na pergunta acima, é um dos fatores fundamentais nos estudos desenvolvidos por Vygotsky (1987, 1991), pois é mediante a comunicação com outras pessoas que se realiza o processo de apropriação da cultura. A comunicação pressupõe atividade, trabalho que é internalizado pela mediação da linguagem enquanto atividade externa que é internalizada pela atividade individual, regulada pela consciência, e que pode ser exteriorizada como conhecimento sob diversas formas. Assim os signos adquirem significado e sentido (Vygotsky, 1991).

Sabemos que as TIC são repletas de possibilidades comunicativas. Ela própria foi criada com base especialmente na comunicação. Sua lógica inegavelmente favorece a comunicação interpessoal e bidirecional. Talvez sejam algumas percepções socioculturais sobre as práticas pedagógicas que não permitam – ou não queiram – favorecer os processos comunicativos em sala de aula, sejam eles entre humanos, entre máquinas ou entre humanos e máquinas. Talvez pela ideia de perda de autoridade de um grupo sobre outro. Temos ainda muito fortemente colocada uma prática pedagógica autoritária,

que não consegue lidar muito bem com a dialogicidade. Talvez por certa confusão ideológica e epistemológica que cerca a escola, pela disputa consciente que se apresenta desde sua estrutura organizativa burocrática como em sua perspectiva social e cultural. A possibilidade do estabelecimento do diálogo na escola, na sala de aula, é uma forma de construção coletiva e democrática, é uma forma que promove o pensar, o refletir, o expor e o ouvir ideias e conseqüentemente a crítica construtiva, aquela que colabora, aquela que emancipa. E isto ainda é visto por muitas pessoas como problema, como conflito, como afronta ao poder de uns sobre os outros, e neste caso específico do professor sobre o estudante.

A partir dos dados expostos acima, podemos afirmar que tais professores se aproximam da PPE, mas ainda precisariam avançar no entendimento de que essas ações dialógicas, que se constituem na essência da educação como prática de liberdade (FREIRE, 2005, p.89), podem possibilitar a construção de um ecossistema comunicativo democrático, crítico e participativo, pois a escola não deve servir para a alienação e sim para a emancipação. Para Freire (2005, p.59) a libertação dos oprimidos deve se dar sem domesticação, pois “pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio”.

A Pergunta 21 questionava quais eram os três principais objetivos dos professores ao usar as TIC com seus estudantes. Praticamente todas as opções dessa questão condizem com a PPE, apenas retiramos o item “g” por ser irrelevante quanto à análise da PPE. As opções eram:

- a) Desenvolver habilidades de estudantes para pesquisa e seleção de informações;
- b) Incentivar no aluno o uso responsável e crítico da informação;

c) Incentivar nos alunos a capacidade de criar e publicar seu próprio conteúdo;

d) Promover a interação dos alunos em ambientes colaborativos;

e) Dispor de ambientes de aprendizagem atraentes e dinâmicos;

f) Para facilitar a compreensão do conteúdo disciplinar;

h) Promover a educação em valores, a convivência e o respeito à diversidade;

i) Promover projetos de sala de aula que incentivem a criatividade e a inovação.

As três opções mais escolhidas entre os participantes foram as opções destacadas na tabela a seguir:

Tabela 13 – Principais objetivos dos professores ao usarem as TIC com os estudantes

Itens	%
a) Para desenvolver as habilidades de pesquisa e seleção de informações dos estudantes	49%
e) Por dispor de ambientes de aprendizagem atraentes e dinâmicos	48,5%
b) Incentivar no aluno o uso responsável e crítico da informação	42,3%

Fonte: Elaborada pela própria autora (2016).

Pode-se dizer que os professores percebem que o uso das TIC potencializa as atividades de pesquisa e seleção de informações, que dispõe ambientes de aprendizagem atraentes e dinâmicos, e que pode incentivar um uso responsável e crítico da informação por parte dos estudantes. Vê-se a necessidade de se investir mais na interação em ambientes colaborativos, no incentivo da criatividade e inovação e na criação e publicação *on-line* de conteúdos criados pelos estudantes, que se encontram nas questões pouco elencadas pelos professores, mas que consideramos importantes para o desenvolvimento de uma PPE em acordo aos seus Princípios.

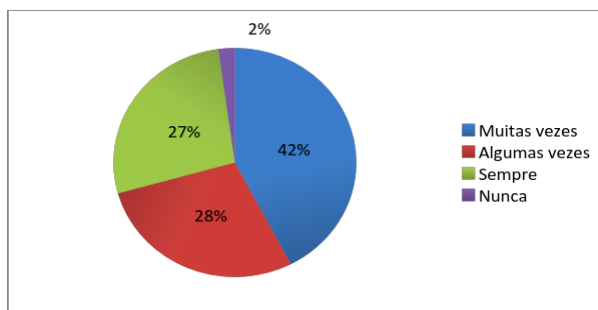
Pode-se analisar nessas respostas que existe uma preocupação quanto à realização de uma pedagogia mais ativa quando os professores selecionam como sendo uma das mais importantes opções a realização de pesquisa e seleção de informações por parte dos estudantes utilizando as TIC. Além disso, se preocupam com um uso responsável e crítico dessas informações em um ambiente atrativo e dinâmico. A mescla das três opções mais escolhidas evidencia a importância da educomunicação ser trabalhada mais explicitamente na escola. Mas, ainda assim, as respostas não atingem a 50% das escolhas dos professores, indicando mais uma vez a necessidade de uma conscientização sobre a importância de se ampliar esses usos.

Na Pergunta 29, os professores deveriam assinalar “nunca”, “algumas vezes”, “muitas vezes” ou “sempre” para cada item. Os itens a seguir foram os selecionados por serem condizentes com a PPE. São eles:

- a) O uso das TIC facilita e inspira a aprendizagem e a criatividade dos estudantes;
- b) O uso das TIC permite incorporar ferramentas e recursos contemporâneos para otimizar a aprendizagem de conteúdos em um contexto determinado;
- c) O uso das TIC permite promover a aprendizagem e a criatividade dos estudantes;
- d) O uso das TIC permite desenvolver ambientes de aprendizagem enriquecedores;
- h) O uso das TIC permite a promoção de cenários colaborativos;
- j) O uso das TIC permite a utilização de uma diversidade de meios e formatos digitais para o estabelecimento de comunicação;
- k) O uso das TIC permite a utilização de recursos para apoiar a investigação e a aprendizagem;
- o) O uso das TIC facilita a promoção de interação social.

No item “a” da Pergunta 29, “Para você o uso das TIC facilita e inspira a aprendizagem e a criatividade dos estudantes?”, 38,7% dos professores escolheram a alternativa “muitas vezes”, 26,3% escolheram “algumas vezes”, 25,3% escolheram “sempre” e 1,5% escolheram “nunca”. Essa Pergunta foi selecionada porque contempla os Princípios 1, 3 e 4 da PPE. Os percentuais de respostas da Pergunta 29 estão representados no gráfico a seguir:

Gráfico 16 – Grau de frequência em que o uso das TIC facilita e inspira a aprendizagem e a criatividade dos estudantes



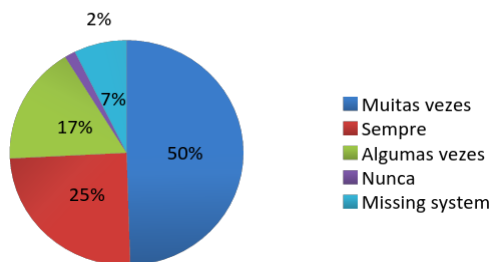
Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Tendo em vista as respostas podemos afirmar que as alternativas “sempre” e “muitas vezes” somam 63,9% das respostas, que entendem que as TIC têm potencial para inspirar aprendizagens e criatividade. Entendemos que existe o potencial de inspirar aprendizagens e criatividade, mas isso irá depender de outros fatores especialmente metodológicos. Aprender de forma criativa envolve interação, comunicação, ação, envolve motivação, curiosidade e dedicação.

A respeito do item “b” da Pergunta 29, representada no Gráfico a seguir, “Para você o uso das TIC permite incorporar ferramentas e recursos contemporâneos para otimizar a aprendizagem de conteúdos em um contexto determinado”, 49,5% dos professores afirmaram que isso ocorre “muitas

vezes”, 24,7% afirmaram que isso ocorre “sempre”, 17% afirmaram que isso ocorre “algumas vezes” e 1,5% afirmaram que isso “nunca” ocorre. Essa alternativa condiz com os Princípios 1 e 3 da PPE e se somarmos “muitas vezes” com “sempre” teremos 74,2% dos professores que concordam com tal afirmativa.

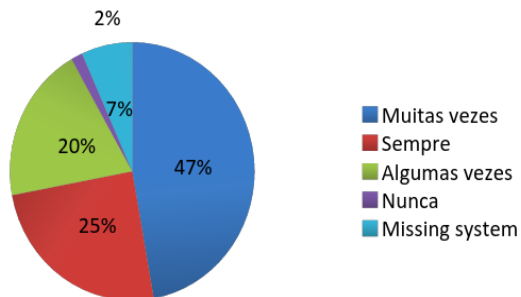
Gráfico 17 – Grau de frequência em que o uso das TIC permite incorporar ferramentas e recursos contemporâneos para otimizar a aprendizagem de conteúdos



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Quando questionados sobre se as TIC permitem promover a aprendizagem e a criatividade nos estudantes, no item “c” da Pergunta 29, 46,9% responderam que “muitas vezes”, 24,7% responderam “sempre”, 19,6% responderam “algumas vezes”, 2,1% responderam “nunca” e 6,7% não marcaram nenhuma opção. Sendo assim, se somarmos as opções “muitas vezes” e “sempre” temos 71,6% dos professores que acreditam no potencial das TIC para a aprendizagem e criatividade dos estudantes, o que se relaciona com os Princípios 1, 3 e 4 da PPE. No Gráfico a seguir a representação das respostas:

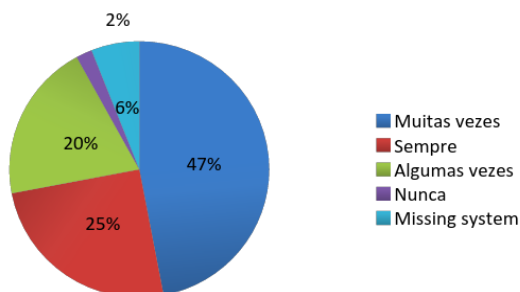
Gráfico 18 – Grau de frequência em que o uso das TIC permite promover a aprendizagem e a criatividade dos estudantes



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

A afirmativa de que as TIC permitem desenvolver ambientes de aprendizagem enriquecedores, item “d” da Pergunta 29, pode ser identificada com os Princípios 1 e 3 da PPE. 46,9% dos professores responderam que permitem “muitas vezes”, 24,7% responderam que permitem “sempre”, 19,6% responderam que permitem “algumas vezes”, e a resposta que “nunca” permitem obteve 1,5% das escolhas. Somando o muitas vezes com o sempre temos 71,6% dos professores que demonstram o entendimento de que o uso das TIC permite desenvolver ambientes de aprendizagem que dispõem de múltiplas possibilidades de enriquecer o processo de aprendizagem. A seguir o Gráfico com os percentuais:

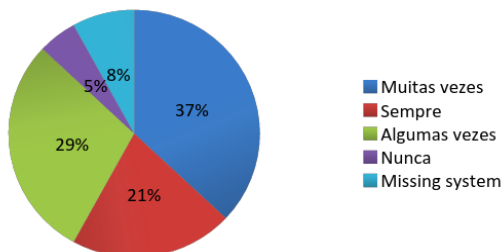
Gráfico 19 – Grau de frequência em que o uso das TIC permite desenvolver ambientes de aprendizagem enriquecedores



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

O item “h” da Pergunta 29, “As TIC permitem a promoção de cenários colaborativos”, evidencia os Princípios 1, 2, 3 e 4 da PPE. Partimos da ideia de que a colaboração é um conceito ligado à comunicação, pois necessita de interação e diálogo para acontecer. 37% dos professores disseram que “muitas vezes” o uso das TIC permite a promoção de cenários colaborativos, 20,6% disseram que “sempre” permite, 28,9% disseram que permite “algumas vezes” e 4,6% disseram que “nunca” permite. Observa-se que se somarmos o “muitas vezes” com “sempre” obtemos um percentual de 57,6, o que é um número na média. Podemos dizer que parte dos professores se preocupa com a promoção de cenários colaborativos, e que compreende o potencial das TIC para tal.

Gráfico 20 – Grau de frequência em que o uso das TIC nas aulas promove cenários colaborativos



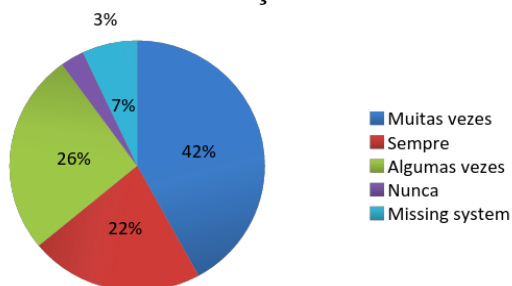
Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Em nosso entendimento, se a proposta pedagógica envolve colaboração, diversas TIC podem ser utilizadas como meios para obtenção de informações, para o estabelecimento de comunicação ou como facilitadores de produção (textual, fílmica etc.) por parte dos envolvidos, bem como da divulgação do produzido no sentido de compartilhamento com os demais. Entre as TIC disponíveis nas escolas o computador conectado à Internet, por exemplo, sempre permite a colaboração, seja ela síncrona ou assíncrona, por dispor de variados recursos e ferramentas para tal. Vygotsky (2001, p. 329) afirma que “em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha. (...) se revela mais forte e mais inteligente”. Conforme o autor (idem), “a possibilidade maior ou menor de que a criança passe do que sabe para o que sabe fazer em colaboração é o sintoma mais sensível que caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e o êxito da criança”. Deste modo, o uso das TIC pode promover cenários colaborativos.

O item “j”, da Pergunta 29, diretamente ligada à comunicação, afirma que o uso das TIC permite a utilização de uma diversidade de meios e formatos digitais para o estabelecimento de comunicação. Dos respondentes, 41,8% marcaram “muitas vezes”, 22,2% marcaram “sempre”, 26,3%

marcaram “algumas vezes” e 2,6% marcaram “nunca”. Se somarmos o muitas vezes com o sempre temos 64% que consideram que as TIC dispõem de variados meios e formatos para o estabelecimento da comunicação. Mas, ainda é possível verificar que os professores não exploram tal potencial pedagogicamente, pois em respostas anteriores não valorizam o fator comunicação como parte de suas práticas pedagógicas. Ou seja, compreendem que as TIC facilitam a comunicação, mas a comunicação não é entendida como fator a ser trabalhado pedagogicamente em sala de aula, o que necessita ser repensado.

Gráfico 21 – Grau de frequência em que o uso das TIC permite a utilização de uma diversidade de meios e formatos digitais para o estabelecimento de comunicação

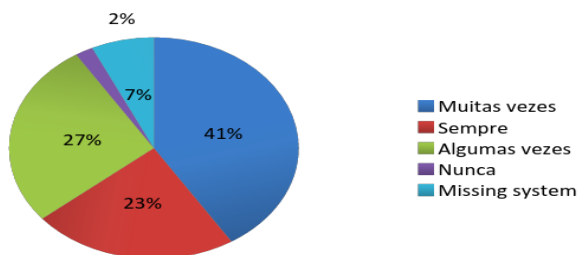


Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

O item “k”, da Pergunta 29, solicita que valorem se o uso das TIC permite a utilização de recursos para apoiar a investigação e a aprendizagem. 40,7% disseram que permite “muitas vezes”, 23,2% disseram que permite “sempre”, 27,3% disseram que permite “algumas vezes” e 1,5% disseram que “nunca” permite. Ela se encaixa nos Princípios 1, 3 e 4. Trabalhar de forma investigativa favorece o exercício da pesquisa, da busca por informações variadas sobre um tema, envolve a valorização dos conhecimentos prévios e da cultura em favor do conhecimento. As TIC podem auxiliar nesse

processo por disporem de um enorme repositório de informações. E quanto mais se aperfeiçoar a técnica de investigação dos estudantes, melhor será o aproveitamento das TIC para a aprendizagem. Vemos o Gráfico deste item a seguir:

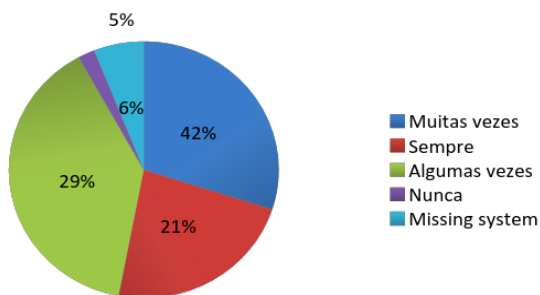
Gráfico 22 – Grau de frequência em que o emprego das TIC permite a utilização de recursos para apoiar a investigação e a aprendizagem



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

O item “o” da Pergunta 29, apresentado no Gráfico abaixo, solicita que valorem se o uso das TIC promove interação social. Entendemos que o uso das TIC pode promover interação social. Se o professor propõe uma atividade escolar em duplas ou grupos, por exemplo, ele está promovendo a interação social. As TIC podem auxiliar nesta interação tendo em vista que dispõe de meios para o estabelecimento da comunicação.

Gráfico 23 – Grau de frequência em que o uso das TIC promove interação social



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

A interação social, para Vygotsky (1984), é parte fundamental para o desenvolvimento cognitivo que se dá em interação com outros indivíduos e com o meio. O uso pedagógico das TIC pode potencializar os processos de interação social tendo em vista que pode envolver múltiplos sujeitos, mesmo que estejam à distância, e ser realizada de forma síncrona ou assíncrona, respeitando o tempo e o espaço de cada pessoa. É na interação social que aprendemos, que ampliamos nossos saberes. Podemos dizer que é em interação que mudamos o mundo, que alteramos as formas de vida, que construímos as técnicas e as tecnologias, por exemplo.

A Pergunta 30, “Você faz uso dos equipamentos e recursos das TIC para?”, solicitava que os professores marcassem as três respostas que cada professor considerasse mais condizentes com seu perfil. Para essa análise foram selecionadas apenas os itens que responderiam à PPE, de modo que as alternativas elencadas foram: c, d, e, f, i, l, m, n. Os resultados seguem apresentados na tabela abaixo.

Tabela 14 – Emprego das TIC por parte dos professores

Itens Para...	Sim %
i) Promover novos ambientes de aprendizagem e a criatividade entre os estudantes?	37,6
d) Promover o uso de recursos orientados a investigação e a aprendizagem entre seus estudantes?	36,1
n) Promover o pensamento criativo e inovador em seus estudantes?	26,3
l) Promover a construção colaborativa do conhecimento entre seus estudantes?	24,2
m) Promover a reflexão de seus estudantes?	22,7
e) Promover cenários alternativos de comunicação entre seus estudantes?	21,6
f) Promover um melhor uso das TIC entre seus estudantes?	20,1
c) Promover cenários colaborativos entre seus estudantes?	19,1

Fonte: Produzida pela própria autora, 2016

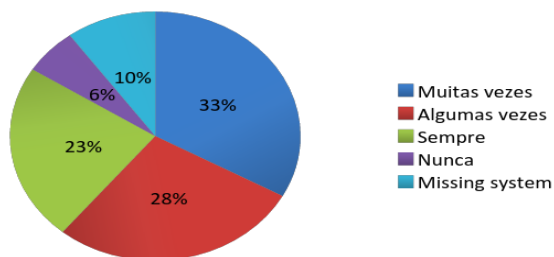
Os três itens mais escolhidos foram: o item “i” no qual 37,6% dos professores afirmaram que usam as TIC para promover novos ambientes de aprendizagem e a criatividade entre os estudantes, o item “d” na qual 36,1% professores marcaram sim afirmando que faziam uso de equipamentos TIC para promover o uso de recursos orientados à investigação e à aprendizagem entre seus estudantes, e o item “n” que o emprego da TIC Promove o pensamento criativo e inovador dos estudantes, com 26,3% das respostas. Tais itens acima mencionados são condizentes com os princípios 1, 3 e 4 da PPE.

A Pergunta 31 trazia algumas frases afirmativas e os professores deveriam marcar uma das opções: nunca, algumas vezes, muitas vezes ou sempre. Selecionamos os itens que possuem relação com a PPE e apresentamos nos Gráficos a seguir. Algumas das afirmativas não se remetem exatamente a práticas pedagógicas realizadas e sim a percepções sobre o uso das TIC em suas aulas. Estes dados são relevantes para uma

compreensão sobre o que tais professores consideram então importante a cerca das TIC, tendo em vista que tratam de assuntos ligados a uma comunicação mais democrática e participativa, e um posicionamento político social fundamental para o estabelecimento e ou ampliação do ecossistema comunicativo na escola e comunidade escolar.

O Gráfico a seguir, apresenta o item “e” da pergunta 31. Os professores deveriam indicar a frequência com que se identificavam com a afirmativa “Reconheço o uso efetivo das TIC nas IE para melhorar a aprendizagem dos estudantes”. Podemos observar que a maior parte (33%) afirmou que “muitas vezes” reconhece tal fator, seguido de 28% que reconhece algumas vezes e 23% que reconhece “sempre” tal fator, conforme Gráfico a seguir:

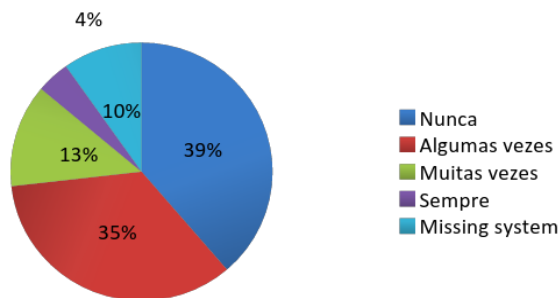
Gráfico 24 – Frequência do reconhecimento de que o uso efetivo das TIC nas escolas melhora a aprendizagem dos estudantes



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

O Gráfico abaixo apresenta o item “i” da Pergunta 31. A afirmativa era “Tenho trabalhado para implementar projetos inovadores escolares com docentes de outras IE”. Vemos que a maior parte deles (39%) não realiza tal atividade “nunca”, 34,5% “algumas vezes” a realiza, 13% “muitas vezes” a realiza, e 4% “nunca” a realiza.

Gráfico 25 – Grau de frequência referente a implementação de projetos escolares inovadores com docentes de outras escolas



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

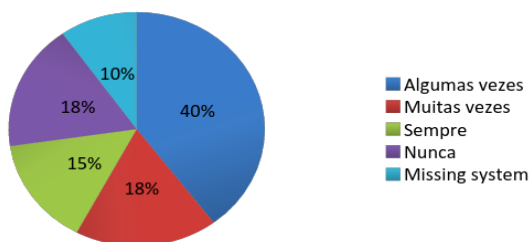
Esse índice de professores (39%) que nunca trabalham para implementar projetos inovadores com docentes de outras escolas é fator de análise. As TIC facilitam sobremaneira a interação e a interatividade a distância. Não aproveitar essa potência é privar os estudantes de experiências educacionais e a possibilidade de construção de conhecimentos de forma colaborativa, participativa e responsável. Muitos projetos entre escolas situadas no mesmo país, ou entre países diferentes, mostraram resultados significativos no envolvimento dos estudantes que aprendem a usar as tecnologias de forma mais interativa e comunicativa, que aprendem inclusive outra língua quando essa interação ocorre entre países. Além disso, tais ações têm como um dos seus propósitos o respeito à diversidade cultural, o respeito ao próximo e a empatia.⁶³ Destacamos o projeto Rede Internacional E-culturas que interliga ações educativas e

⁶³ Podemos citar vários projetos interessantes entre escolas apenas com uma busca rápida na Internet. Exemplos: <http://www.escoladereferencia.blogspot.com.br/p/escolas-do-projeto.html>; <http://educacaocanudos.blogspot.com.br/2011/09/projeto-intercambio-escolar-de-canudos.html>

comunicativas entre escolas de diferentes países em uma Plataforma virtual⁶⁴. No caso de Florianópolis o projeto E-culturas aconteceu em parceria com a UDESC em uma escola da rede municipal de ensino envolvendo três professoras (professora de geografia, história e informática) e estudantes de sexto ano e professores e estudantes na Espanha.⁶⁵

O Gráfico a seguir apresenta o item “m” da Pergunta 31 ligado ao uso de ferramentas para comunicação *on-line* para trocar informações com a comunidade educativa. Vemos que isso ocorre algumas vezes para 39,7% dos professores de Florianópolis.

Gráfico 26 – Grau de frequência em que o uso de ferramentas de comunicação *on-line* possibilita a troca de informações com a comunidade educativa (responsáveis, professores, estudantes e gestores)



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Entre as escolas de Florianópolis, os blogs são utilizados para divulgar, compartilhar e demonstrar para a

⁶⁴ <http://www.e-culturas.org/index.php?p=1>

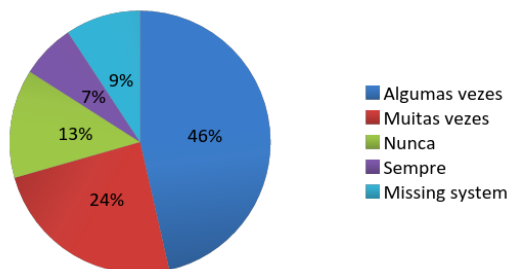
⁶⁵ Para saber mais ver LOSSO, Claudia. **Interculturalidade em Rede**: uma experiência de intercâmbio cultural entre estudantes latino-americanos e europeus mediada por ambiente virtual de aprendizagem. Dissertação de mestrado, PPGE-UDESC, 2013.

comunidade escolar e para além dela, as ações realizadas, e também para apresentar os trabalhos efetivados nas salas informatizadas. Algumas escolas possuem seu blog institucional e outras apenas o blog da sala informatizada. Os familiares são convidados a acompanhar as postagens para que “participem” daquilo que está acontecendo nas aulas.

Os blogs podem ser considerados ambientes virtuais para divulgar imagens, vídeos, áudios, links, textos e outros, e ainda permite certa interação por meio de comentários, ou podem ser blogs coletivos e colaborativos, nos quais várias pessoas podem administrá-los. Mas, também podem ser blogs de acesso restrito, utilizados com fins pedagógicos com os estudantes de modo colaborativo. Existem outros ambientes virtuais utilizados para comunicação on-line com a comunidade escolar, tais como *sites*, *e-mail*, Twitter, os bate-papos de redes sociais e os sites de fóruns virtuais, por exemplo. Atualmente, o Facebook também passou a ser um ambiente virtual utilizado para fins educativos, tendo em vista que muitas pessoas possuem conta neste ambiente virtual. Pode-se criar um grupo, por exemplo, e promover fóruns de discussão sobre um tema junto à comunidade educativa. O cuidado ético é importante nesses casos, pois muitos desses espaços são de acesso público, no qual todas as pessoas que tiverem contato com o mesmo poderão ler os conteúdos postados e os comentários estabelecidos. No caso da educação escolar, alguns assuntos devem continuar sendo tratados pessoalmente e de forma institucional para evitar conflitos desnecessários que desestabilizem as relações pedagógicas.

O Gráfico a seguir apresenta o item “n” da Pergunta 31, o qual questiona a frequência do ato de informar-se sobre investigações educativas que ajudem na seleção de recursos que permitem integração efetiva das TIC nas práticas pedagógicas. Como podemos ver nos dados da pesquisa, os professores realizam esta atividade algumas vezes, pois foi a escolha de 46% deles.

Gráfico 27 – Grau de frequência em que o ato de informa-se sobre investigações educativas ajudam na seleção de recursos que permitam a integração efetiva das TIC

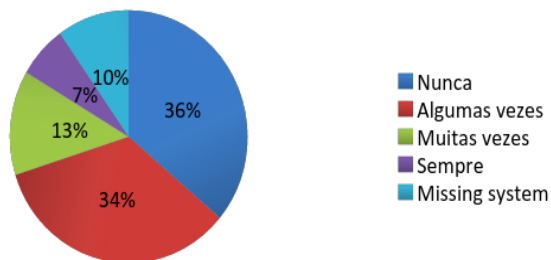


Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Explorar espaços e recursos na Internet para aplicar em sala de aula junto aos estudantes para fortalecer a aprendizagem e a ampliação do conhecimento demonstra comprometimento com o momento atual em que vivemos permeado pelas possibilidades de divulgação e compartilhamento de informações na Rede. Pesquisar sobre ações educativas que apresentaram bons resultados e adaptá-las ao seu contexto, local e recursos, traz a figura de um profissional ativo, engajado nas demandas contemporâneas da compreensão do processo de ensino e aprendizagem, que busca melhorar a sua prática de ensino para então melhorar a aprendizagem dos estudantes, e assim aprende conjuntamente. Nossos dados mostram que essa prática pode ser melhorada, especialmente tendo em vista aqueles que afirmam que nunca realizam tal ação, ou seja, 13,4%.

O Gráfico a seguir apresenta o item “r” da Pergunta 31. A questão demonstra que os professores “nunca” ou “algumas vezes” colaboram com a participação de universidades e centros de investigação que possam contribuir para a melhoria da aprendizagem com utilização de TIC na escola.

Gráfico 28 – Grau de frequência da promoção e apoio à participação de outros agentes (universidades e centros de investigação) que contribuam para a melhoria da aprendizagem dos alunos por meio da utilização de tecnologias colaborativas



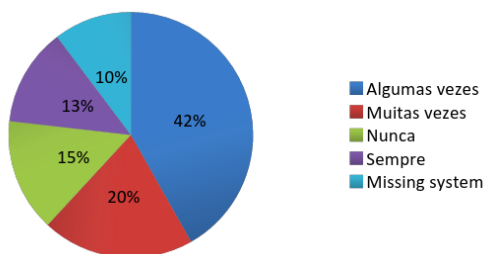
Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

As universidades, de maneira geral, buscam realizar investigações ou projetos de extensão em escolas a fim de poder contribuir com esses contextos. Permitir esse acesso, esse diálogo, faz com que se estabeleçam mais parcerias e melhorias na educação em nosso país. Promover tal questão é ampliar o ecossistema comunicativo e tornar possíveis parcerias e co-responsabilidades. Ao afirmarem que nunca (36%) ou apenas algumas vezes (34%) promovem e apoiam tais parcerias é afirmar que não existe uma preocupação ou um entendimento a respeito da importância das pesquisas em educação e seus resultados. Muitas instituições educativas têm negado o acesso de pesquisadores em seu interior afirmando que atrapalham o andamento diário das ações escolares, ou da sala de aula e que não contribuem ou não dão o retorno devido à escola após o término das análises. Embora isso por vezes até aconteça, as análises de pesquisas são discutidas e divulgadas entre a comunidade acadêmica e publicadas em formatos de teses, dissertações, artigos e entrevistas. Talvez o que necessite ser melhorado é esse retorno por parte dos investigadores e o

entendimento de co-responsabilidade de ambos os lados, bem como a integração das universidades com as escolas e suas respectivas secretarias de ensino, evitando que questões político-partidárias interfiram nesta parceria reflexiva.

O Gráfico a seguir apresenta o item “w” da Pergunta 31. Demonstra os percentuais sobre a frequência de uso de recursos tecnológicos para realizar projetos de aprendizagem colaborativos com os estudantes. Vemos que tais ações são realizadas algumas vezes pelos professores de Florianópolis.

Gráfico 29 – Grau de Frequência da promoção de uso de TIC para realizar projetos de aprendizagem colaborativos com os estudantes



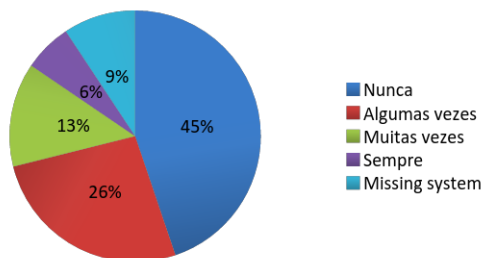
Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Realizar projetos de aprendizagem colaborativos com os estudantes é dar a possibilidade de trabalhar questões de fundamental importância como o respeito ao outro, ao diálogo, e a parceria. A colaboração é ação realizada por mais de uma pessoa tendo um objetivo comum. É um trabalho ativo e coletivo, que se mediado de forma responsável e não competitiva pode gerar aprendizagens diversificadas melhorando e ampliando o ecossistema comunicativo.

O Gráfico a seguir apresenta o item “x” da Pergunta 31. Tal questão demonstra a frequência do uso pedagógico de dispositivos móveis como *tablets* e aparelhos de telefone

celular. Vemos que a maior parte dos professores nunca os utilizam pedagogicamente.

Gráfico 30 – Grau de frequência da promoção de uso de dispositivos móveis (celular e *tablets*) nas aulas com os estudantes



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Ressaltamos que os *tablets* ainda não são uma realidade presentes nas salas de aula dos anos finais do ensino fundamental das escolas brasileiras, talvez por isso não tenham expressividade entre os professores pesquisados. Algumas secretarias de educação podem adquirir tal equipamento por meio do ProInfo.⁶⁶

⁶⁶ Os *tablets*, desde 2012, estão sendo inseridos no ensino médio regular em escolas públicas no Brasil. No projeto piloto foram distribuídos equipamentos entre professores e realizadas formações para seu uso. Foram adquiridas pelo governo federal 5 mil unidades e distribuídas em escolas para a realização da fase piloto do projeto. Para adquirir os tabletes estados incluem o pedido de aquisição na adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR). Após a adesão e com a aprovação do PAR, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) repassa recursos para os estados. São os estados que realizam a aquisição do equipamento diretamente com as empresas vencedoras do pregão.

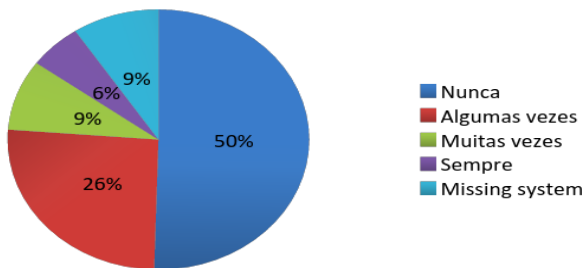
Os aparelhos de telefone celular, os chamados *smartphones*, são microcomputadores móveis que além de propiciar a realização de ligações telefônicas, podem ser utilizados para fotografar, filmar, gravar vozes e sons, acessar a Internet e suas possibilidades, como ouvir música, ver vídeos, filmes e documentários, divulgar produções na Rede, realizar buscas sobre temas específicos e utilizar aplicativos tais como os de jogos, etc. Mas, ainda existem leis por Estados da Federação que proíbem o uso dos mesmos em sala de aula, e que precisam ser melhor debatidas. O fato é que os demais recursos disponíveis nesses aparelhos podem ser explorados em sala de aula, ou em tarefas escolares, muitas vezes podendo amenizar conflitos, tendo em vista que a proibição do uso dos *smartphones* empodera os professores e gestores, por apenas considerar que a prática com esta tecnologia atrapalha o bom andamento das aulas. Por outro lado, os estudantes muitas vezes sentem-se confrontados e coagidos, pois trata-se de um aparelho comunicativo recorrente em seu cotidiano, que está relacionado a uma identificação geracional e também é entendido como um bem material, que lhe é negado o porte e o uso durante o período de aula. Tal confrontação tem gerado uma grande celeuma, como já mencionado no capítulo anterior.

Mesmo com a lei, alguns professores, reconhecendo algumas das possibilidades desse uso, seguem explorando-o pedagogicamente obtendo um bom aproveitamento dessa tecnologia que está presente no cotidiano das escolas. Como é o caso de alguns pesquisados de Florianópolis como podemos ver na tabela a seguir, que mostra que 25,8% dos professores promovem o uso de aplicativos para celulares nos processos de ensino-aprendizagem com os estudantes, 8,8% deles promoveram tal uso muitas vezes e 5,7% sempre, contrariamente aos 50,5% que nunca o fizeram. O caminho pode estar na própria educação que pode promover um olhar crítico e que respeite o outro para que os aparelhos celulares não sejam utilizados na escola para filmar conflitos entre

professores e estudantes, nem para filmar relações sexuais dentro da escola, nem para ferir o direito do outro de se manifestar de se expressar, mas sim para colaboração, para o aprendizado, para construir uma educação melhor, mais responsável, mas engajada socialmente.

O Gráfico seguinte apresenta o item “y” da Pergunta 31. Traz a frequência de uso de aplicativos para dispositivos móveis nas práticas pedagógicas. Da mesma forma que o uso dos dispositivos é baixo, o uso dos aplicativos é menor ainda.

Gráfico 31 – Grau de frequência da promoção de uso de aplicativos (app) para celulares nos processos de ensino e aprendizagem com os estudantes



Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Destacamos que são muitos os aplicativos para telefones celulares com grande potencial para uso pedagógico e colaborativo que podem ser utilizados em favor de uma aprendizagem significativa e participativa.

Por fim, a Pergunta 33 solicitava que cada professor marcasse para cada técnica de aprendizagem “exposição oral”, “trabalhos em grupos” e “resolução de problemas”, qual o nível de uso das TIC em suas respectivas disciplinas.

Tabela 15 – Grau de frequência de uso das TIC para a realização das seguintes técnicas de aprendizagem

Item	Muito	Pouco	Nada
	%	%	%
a) Exposição oral	42,8	28,8	16,5
b) Trabalhos em grupos	44,3	37,6	6,7
c) Resolução de problemas	41,2	36,1	10,8

Fonte: Produzida pela própria autora, 2016

Podemos ver que o uso das TIC para a técnica de “exposição oral” foi para 42,8% “muito” utilizada. Para a técnica de “trabalhos em grupos” as TIC foram “muito” utilizadas por 44,3%. Por fim, para a técnica de “resoluções de problemas” as TIC foram “muito” utilizadas por 36,1%. Com base nesses dados podemos ver que o emprego das TIC como recurso pedagógico está sendo explorado por grande parte dos professores. Mas, observa-se também que o índice de professores que nunca utilizam as TIC para as técnicas citadas é expressivo e pode ser melhorado, tendo em vista as possibilidades que as TIC podem trazer para a aprendizagem.

A exposição oral que, muitas vezes está relacionada com a metodologia dialógica, pode ser enriquecida com imagens (fotos, mapas, obras de arte, paisagens etc.), vídeos (filmes ou trechos de filmes, documentários, entrevistas, trechos de uma programação televisiva, filmagens de peças teatrais e shows, entre outros), sons (como sons da natureza, de animais, de ações etc.) explorando o vasto campo de possibilidades disponíveis na Internet. Tais recursos podem facilitar a compreensão sobre o tema trabalhado em aula, favorecendo a aprendizagem mais significativa e passando esse novo saber a compor o quadro cognitivo dos estudantes que se apropriam desses conhecimentos a partir da mediação de uma pessoa mais experiente, que é o professor.

A técnica de trabalhos em grupos traz ainda, além da mediação de um adulto mais experiente, a possibilidade de

construção entre os pares, ou seja, entre os estudantes em interação, em diálogo, em cooperação ao redor de instrumentos técnicos e situações do mundo sócio-histórico e cultural. Essa técnica de aprendizagem tem o potencial de promover a empatia, o diálogo, o exercício da democracia e a resolução de conflitos, além de promover a atividade coletiva de pesquisa sob a mediação do professor. Conforme Vygotsky (1999, p. 101), “um conceito se forma [...] mediante uma operação intelectual em que todas as funções elementares participam de uma combinação específica [...] dirigida pelo uso da palavra que conserva a sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros”. As TIC podem favorecer essa prática ativa de aquisição de conhecimentos, pois os estudantes ao terem acesso a informações diversas sobre o tema trabalhado ampliam seus conhecimentos em compartilham com os demais.

Quanto à técnica de resolução de problemas, as TIC potencializam esse processo cognitivo por dispor de diversos tipos de softwares interativos, por exemplo, além das próprias possibilidades de realizar buscas que auxiliem na compreensão dos problemas e de suas soluções. Cabe mencionar, que tais problemas não se referem apenas as ciências exatas, abrangendo questões sociais, culturais, políticas e etc. Quando se identifica um problema, seja de qual ordem for, busca-se conhecê-lo, aprofundá-lo, conhecer soluções encontradas em outros lugares, pois assim se consegue muitas vezes resolvê-los e/ou amenizá-los. Mesmo no âmbito das ciências exatas, tais como a matemática, as TIC podem auxiliar com representações distintas, tais como os jogos. Acreditamos que este processo ativo, mental e cognitivo, é potencializado pela inserção de dispositivos tecnológicos.

A seguir, podemos ver alguns dos fatores de uso pessoal que influenciam no uso pedagógico das TIC, tendo como parâmetro aqueles 40 itens mais identificados com uma PPE.

7.2 ASSOCIAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS: FATORES RELACIONADOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA EDUCOMUNICATIVA

Apresentamos a seguir os fatores que se relacionam com a PPE a partir da realização da técnica estatística de associações entre variáveis, utilizando, em todas as opções, o teste de estatística inferencial Qui-quadrado.

O primeiro teste de associação levou em conta a realização de curso de formação em TIC pelos professores no último ano anterior a coleta de dados e as Perguntas e itens ligados à PPE. Tais cursos poderiam ser Seminário ou Conferência, Curso de curta duração, Pós-graduação ou Técnico/tecnológico.

A Pergunta 19 do questionário, “razões pelas quais usa as TIC na sua prática de ensino”, apresentou associação em apenas um dos cinco itens de resposta. A associação se apresenta no item “j” cuja razão de usar as TIC na prática de ensino é “porque as TIC apoiam e dinamizam os processos de investigação”. Considerando que entre cinco itens apenas em um deles ocorreu associação, evidencia-se uma baixa relação entre tais variáveis.

A Pergunta 21 do questionário, “principais objetivos ao usar as TIC na prática de ensino” apresentou associação em três dos oito itens de respostas. São eles: item “b”, cujo principal objetivo é “incentivar nos estudantes o uso responsável e crítico da informação”; item “c” cujo objetivo é “incentivar nos estudantes a capacidade de criar e publicar seus próprios conteúdos”; e item “i” cujo objetivo é pela “promoção de projetos em sala de aula que incentivem a criatividade e a inovação”. Considerando que entre oito itens apenas em três deles ocorreu associação, evidencia-se uma baixa relação entre tais variáveis.

A Pergunta 29 apresentou associação em apenas uma das nove opções de resposta, no item “h”: “permite a promoção

de cenários colaborativos”. Da mesma forma, evidencia-se uma baixa relação entre tais variáveis.

A Pergunta 30 não apresentou associação em nenhum dos oito itens de resposta.

A Pergunta 31 do questionário solicitava que valorasse cada um dos itens como “nunca”, “algumas vezes”, “muitas vezes” ou “sempre”. Verificamos existir associação em sete dos oito itens de resposta. Conforme apresentado a seguir.

Item “e”: “reconheço o uso efetivo das TIC nas IE para melhorar a aprendizagem dos estudantes”; Item “i”: “tenho trabalhado para implementar projetos escolares inovadores com docentes de outras IE”; Item “m”: “uso as ferramentas de comunicação *on-line* para troca de informações com a comunidade educativa (responsáveis, professores, estudantes e gestores)”; Item “n”: “informo-me sobre investigações educativas que me ajudem na seleção de recursos que permitam a integração efetiva das TIC”; Item “r”: “tenho promovido e apoiado a participação de outros agentes que possam contribuir para a melhoria da aprendizagem dos estudantes por meio das TIC”; Item “w”: “promovo o uso de recursos TIC para a realização de projetos de aprendizagem colaborativos com os estudantes”; e item “x”: “promovo o uso de dispositivos móveis (celular e *tablets*) nas aulas com os estudantes”.

A Pergunta 33 questionava sobre o nível de uso das TIC para as técnicas de “exposição oral”, “trabalhos em grupos” e “resolução de problemas” na disciplina ministrada por cada professor na escola. Verificamos existir associação nas duas últimas técnicas.

A partir desse cruzamento de dados verifica-se que das 40 opções referentes a PPE ocorreram associações, com o fato de ter realizado algum tipo de atividade formativa com o tema das TIC, em 14 delas, ou seja, 35%. Inferimos assim, que nestes casos, o nível de associação pode ser considerado

médio, tendo em vista o mesmo parâmetro apresentado no gráfico x.

A fim de verificarmos se existe associação entre o nível de formação (Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado e nível técnico/tecnológico) desses professores pesquisados e a realização de práticas pedagógicas educacionais associamos esses dados com os 40 itens ligados à PPE. Ressaltamos que ocorreram associações em apenas dois deles, ou seja, 5% dos itens. São eles: Pergunta 19 (Razões pelas quais usa as TIC em sua prática de ensino) item “j” (Porque as TIC apóiam e dinamizam os processos de investigação) e Pergunta 30 (Você faz uso de TIC para) item “n” (Promover o pensamento criativo e inovador em seus estudantes). Concluimos, então, que o nível de formação não está associado com a realização da PPE.

Ao cruzarmos as variáveis “sexo” (masculino ou feminino) e os 40 itens ligados à PPE encontramos associação apenas na Pergunta 19, item “i”: Razões pelas quais usa as TIC em sua prática de ensino: porque possibilitam maneiras diferentes de apresentação de informações. Portanto, o fator “sexo” não influencia na realização de práticas pedagógicas educacionais.

Ao cruzarmos as variáveis “frequência de uso das TIC para fins pedagógicos” com os 40 itens ligados à PPE encontramos as associações apresentadas a seguir no quadro 9.

Quadro 9 – Equipamento tecnológico utilizado para fins educativos e suas associações com a PPE

Equipamento tecnológico utilizado para fins educativos	Associação com a PPE (continua)
Lousa digital	31. x) Promovo o uso de dispositivos móveis (celulares e <i>tablets</i>) nas aulas com meus estudantes; 31. y) Promovo o uso de aplicativos para celular nos processos de ensino e aprendizagem com os estudantes.
<i>Tablet</i>	31. y) Promovo o uso de aplicativos para celular nos processos de ensino e aprendizagem com os estudantes.
Computador de escritório	29. h) O uso das TIC permite a promoção de cenários colaborativos; 31. e) Reconheço o uso efetivo das TIC nas escolas para melhorar a aprendizagem dos estudantes; 31. m) Uso as ferramentas de comunicação on-line para troca de informações com membros da comunidade educativa; 31. n) Informo-me sobre investigações que me ajudem na seleção de recursos que permitam a integração efetiva das TIC; 31. w) Promovo o uso de recursos TIC para realizar projetos de aprendizagem colaborativos com os estudantes; 33. a) Nível de uso das TIC para exposição oral; 33. b) Nível de uso das TIC para trabalhos em grupo; 33. c) Nível de uso das TIC para resolução de problemas.

Equipamento tecnológico utilizado para fins educativos	Associação com a PPE (conclusão)
Computador portátil (<i>notebook</i>)	<p>31. e) Reconheço o uso efetivo das TIC nas escolas para melhorar a aprendizagem dos estudantes;</p> <p>31. m) Uso as ferramentas de comunicação on-line para troca de informações com membros da comunidade educativa;</p> <p>31. n) Informo-me sobre investigações que me ajudem na seleção de recursos que permitam a integração efetiva das TIC;</p> <p>31. w) Promovo o uso de recursos TIC para realizar projetos de aprendizagem colaborativos com os estudantes;</p> <p>33. b) Nível de uso das TIC para trabalhos em grupo.</p>
<i>Smartphones</i>	<p>31. m) Uso as ferramentas de comunicação on-line para troca de informações com membros da comunidade educativa;</p> <p>31. n) Informo-me sobre investigações que me ajudem na seleção de recursos que permitam a integração efetiva das TIC;</p> <p>31. r) Tenho promovido e apoiado à participação de outros agentes (universidade e centros de pesquisa, por exemplo) que possam promover melhorias na aprendizagem dos estudantes por meio das TIC;</p> <p>31. y) Promovo o uso de aplicativos para celular nos processos de ensino e aprendizagem com os estudantes;</p> <p>31. x) Promovo o uso de dispositivos móveis (celulares e <i>tablets</i>) nas aulas com meus estudantes;</p> <p>33. a) Nível de uso das TIC para exposição oral;</p> <p>33. c) Nível de uso das TIC para resolução de problemas.</p>

Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Vemos que as maiores associações se apresentaram no uso educativo do computador de escritório ou mesa, com 9 (nove) associações (22,5%) e entre elas temos 3 que apresentam os 4 princípios da PPE. No caso do uso pedagógico

dos *smartphones*, com 7 (sete) associações (18,4%) e *notebook* com 5 (cinco) associações (13,1%) e entre elas temos 2 que apresentam os 4 princípios da PPE. Trata-se de índices relativamente baixos de associações para cada item, tendo em vista que temos 38 opções que condizem com a PPE.

No quadro a seguir apresentamos as associações verificadas no que tange aos recursos tecnológicos utilizados para fins educativos e os 40 itens relativos à PPE.

Quadro 10 – Recurso tecnológico utilizado para fins educativos e suas associações com a PPE

Recurso tecnológico utilizado para fins educativos	Associação com a PPE (continua)
<i>Chat</i>	31. x) Promovo o uso de dispositivos móveis (celulares e <i>tablets</i>) nas aulas com os estudantes;
Fóruns virtuais	31. m) Uso as ferramentas de comunicação on-line para troca de informações com membros da comunidade educativa; 31. r) Tenho promovido e apoiado à participação de outros agentes (universidade e centros de pesquisa, por exemplo) que possam promover melhorias na aprendizagem dos estudantes por meio das TIC; 31. x) Promovo o uso de dispositivos móveis (celulares e <i>tablets</i>) nas aulas com meus estudantes; 31. y) Promovo o uso de aplicativos para celular nos processos de ensino e aprendizagem com os estudantes. 33. c) Nível de uso das TIC para resolução de problemas.
<i>Wiki</i>	31. m) Uso as ferramentas de comunicação on-line para troca de informações com membros da comunidade educativa; 31. x) Promovo o uso de dispositivos móveis (celulares e <i>tablets</i>) nas aulas com meus estudantes.

Recurso tecnológico utilizado para fins educativos	Associação com a PPE (continuação)
Buscadores na Internet	<p>21. i) Uso as TIC em aulas pela promoção de projetos que incentivem a criatividade e a inovação;</p> <p>31. n) Informo-me sobre investigações que me ajudem na seleção de recursos que permitam a integração efetiva das TIC;</p> <p>33. c) Nível de uso das TIC para resolução de problemas.</p>
<i>Blog</i>	<p>31. m) Uso as ferramentas de comunicação on-line para troca de informações com membros da comunidade educativa;</p> <p>31. n) Informo-me sobre investigações que me ajudem na seleção de recursos que permitam a integração efetiva das TIC;</p> <p>31. w) Promovo o uso de recursos TIC para realizar projetos de aprendizagem colaborativos com os estudantes;</p> <p>31. x) Promovo o uso de dispositivos móveis (celulares e <i>tablets</i>) nas aulas com meus estudantes;</p> <p>33. c) Nível de uso das TIC para resolução de problemas.</p>
Internet	<p>31. n) Informo-me sobre investigações que me ajudem na seleção de recursos que permitam a integração efetiva das TIC;</p> <p>33. b) Nível de uso das TIC para trabalhos em grupo.</p>
<i>Sites de vídeos</i>	<p>21. i) Uso as TIC em aulas pela promoção de projetos que incentivem a criatividade e a inovação;</p> <p>29. j) O uso das TIC permite a utilização de uma diversidade de meios e formatos para o estabelecimento da comunicação;</p> <p>29. k) O uso das TIC permite a utilização de recursos para apoiar a investigação e a aprendizagem;</p> <p>31. n) Informo-me sobre investigações que me ajudem na seleção de recursos que permitam a integração efetiva das TIC;</p> <p>33. b) Nível de uso das TIC para trabalhos em grupo;</p> <p>33. c) Nível de uso das TIC para resolução de problemas.</p>

Recurso tecnológico utilizado para fins educativos	Associação com a PPE (conclusão)
Software educativo	31. e) Reconheço o uso efetivo das TIC nas escolas para melhorar a aprendizagem dos estudantes; 31. n) Informo-me sobre investigações que me ajudem na seleção de recursos que permitam a integração efetiva das TIC; 31. w) Promovo o uso de recursos TIC para realizar projetos de aprendizagem colaborativos com os estudantes;

Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Vemos que ocorreram 6 (seis) associações (15,7%) no item *site* de vídeos, sendo o maior número. Ocorreram 5 (cinco) associações (13,1%) nos itens fóruns virtuais e blog. Ocorreram 3 (três) associações (7,8%) nos itens buscadores e softwares educativos. Consideramos que aconteceram poucas associações, tendo em vista que para cada item tinha-se 40 possibilidades associativas.

Não temos nenhuma associação dos 40 itens da PPE com a área de formação dos professores, nem com o tempo de atuação na escola, de modo que inferimos que tais fatores não interferem na prática pedagógica de tais professores.

Encontramos associação entre a realização de curso de curta duração (um semestre ou menos) e a promoção de cenários colaborativos com o uso pedagógico das TIC e também na promoção de cenários alternativos de comunicação. Ou seja, apenas duas associações entre os 40 itens relativos à PPE.

Também encontramos associações entre a pergunta sobre se possui conta/cadastro em blog, Twitter, Facebook, Instagram, SlideShare e Scribd e os 40 itens referentes à PPE, conforme apresentado no quadro 3.

Quadro 11 – Recurso tecnológico utilizado para fins educativos e as associações com a PPE

Recurso tecnológico utilizado para fins educativos	Associação com a PPE
<i>Blogs</i>	<p>31. i) tenho trabalhado para implementar projetos escolares inovadores com docentes de outras escolas;</p> <p>31. m) Uso as ferramentas de comunicação on-line para troca de informações com membros da comunidade educativa;</p> <p>31. n) Informo-me sobre investigações que me ajudem na seleção de recursos que permitam a integração efetiva das TIC;</p> <p>31. r) Tenho promovido e apoiado à participação de outros agentes (universidade e centros de pesquisa, por exemplo) que possam promover melhorias na aprendizagem dos estudantes por meio das TIC;</p> <p>33. b) Nível de uso das TIC para trabalhos em grupo;</p> <p>33. c) Nível de uso das TIC para resolução de problemas.</p>
Facebook	33. b) Nível de uso das TIC para trabalhos em grupo.
<i>SlideShare</i>	<p>19. j) Usa as TIC em sua prática pedagógica porque as TIC apoiam e dinamizam os processos de investigação;</p> <p>21. b) Usa as TIC em sua prática pedagógica para incentivar o uso responsável e crítico da informação;</p> <p>29. h) O uso das TIC permite a promoção de cenários colaborativos;</p> <p>31. n) Informo-me sobre investigações que me ajudem na seleção de recursos que permitam a integração efetiva das TIC;</p> <p>31. r) Tenho promovido e apoiado a participação de outros agentes (universidade e centros de pesquisa, por exemplo) que possam promover melhorias na aprendizagem dos estudantes por meio das TIC;</p>

Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Vemos que o uso da mídia social Facebook está associado apenas com uma das opções ligadas à PPE, enquanto blog está associado com 6 (seis), ou seja, 15,7%, e Slideshare está associado com 5 (cinco), ou seja, 13,1%. Inferimos, deste modo, que o uso de redes sociais do tipo Facebook, Twitter e Instagram não está associado às opções referentes à PPE. As que mais apresentam associação, embora ainda em baixa escala, são as redes do tipo *blogs* e SlideShare que possuem caráter diferenciado em relação as demais no que se refere as possibilidades pedagógicas e/ou educativas.

Encontramos associações (15,7%) em relação à participação em comunidades ou redes virtuais voltadas à função docente com as seguintes opções relacionadas à PPE:

- 21. i) Uso as TIC em aulas pela promoção de projetos que incentivem a criatividade e a inovação;
- 31. e) Reconheço o uso efetivo das TIC nas escolas para melhorar a aprendizagem dos estudantes;
- 31. m) Uso as ferramentas de comunicação on-line para troca de informações com membros da comunidade educativa;
- 31. n) Informo-me sobre investigações que me ajudem na seleção de recursos que permitam a integração efetiva das TIC;
- 33. b) Nível de uso das TIC para trabalhos em grupo;
- 33. c) Nível de uso das TIC para resolução de problemas.

Buscamos possibilidades de associação entre a questão 25 que pergunta se o professor fez uso de portais educativos nos últimos seis meses anteriores a coleta de dados da pesquisa e as 38 opções relativas à PPE. Encontramos associação em somente uma das opções que foi o item “c” da pergunta 30: “Faz uso de TIC para promover cenários colaborativos entre os estudantes”.

No quadro 4 apresentamos as associações entre a pergunta 28 “Frequência de uso das TIC em: casa; cibercafés;

sala de informática; sala de aula; e biblioteca da escola” e as 38 opções ligadas à PPE.

Quadro 12 – Frequência de uso das TIC em determinados espaços e as associações com a PPE

Frequência de uso das TIC em:	Associação com a PPE (continua)
Casa	<p>29. a) O uso das TIC facilita e inspira a aprendizagem e a criatividade nos estudantes;</p> <p>29. b) O uso das TIC permite incorporar ferramentas e recursos contemporâneos para otimizar a aprendizagem de conteúdos;</p> <p>29. c) O uso das TIC permite promover a aprendizagem e a criatividade dos estudantes;</p> <p>29. d) O uso das TIC permite desenvolver ambientes de aprendizagem enriquecedores;</p> <p>29. d) O uso das TIC permite a utilização de uma diversidade de meios e formatos para o estabelecimento da educação;</p> <p>29. j) O uso das TIC permite a utilização de uma diversidade de meios e formatos para o estabelecimento da comunicação;</p> <p>29. k) O uso das TIC permite a utilização de recursos para apoiar a investigação e a aprendizagem;</p> <p>29. q) O uso das TIC promove a compreensão de diversas culturas e uma consciência global;</p> <p>31. m) Uso as ferramentas de comunicação on-line para troca de informações com membros da comunidade educativa;</p> <p>31. n) Informo-me sobre investigações que me ajudem na seleção de recursos que permitam a integração efetiva das TIC;</p> <p>31. i) tenho trabalhado para implementar projetos escolares inovadores com docentes de outras escolas;</p> <p>31. x) Promovo o uso de dispositivos móveis (celulares e <i>tablets</i>) nas aulas com meus estudantes;</p> <p>33. a) Nível de uso das TIC para exposição oral;</p> <p>33. b) Nível de uso das TIC para trabalhos em grupo;</p> <p>33. c) Nível de uso das TIC para resolução de problemas.</p>

Frequência de uso das TIC em:	Associação com a PPE (continuação)
Sala de aula	<p>31. x) Promovo o uso de dispositivos móveis (celulares e <i>tablets</i>) nas aulas com meus estudantes;</p> <p>33. a) Nível de uso das TIC para exposição oral;</p> <p>33. b) Nível de uso das TIC para trabalhos em grupo;</p> <p>33. c) Nível de uso das TIC para resolução de problemas.</p>
Dispositivos móveis (<i>smartphones</i> ou <i>tablets</i>)	<p>29. c) O uso das TIC permite promover a aprendizagem e a criatividade dos estudantes;</p> <p>29. d) O uso das TIC permite desenvolver ambientes de aprendizagem enriquecedores;</p> <p>29. h) O uso das TIC permite a promoção de cenários colaborativos;</p> <p>29. j) O uso das TIC permite a utilização de uma diversidade de meios e formatos para o estabelecimento da comunicação;</p> <p>31. r) Tenho promovido e apoiado a participação de outros agentes (universidade e centros de pesquisa, por exemplo) que possam promover melhorias na aprendizagem dos estudantes por meio das TIC;</p> <p>31. m) Uso as ferramentas de comunicação on-line para troca de informações com membros da comunidade educativa.</p>
Sala de informática	<p>29. a) O uso das TIC facilita e inspira a aprendizagem e a criatividade nos estudantes;</p> <p>29. b) O uso das TIC permite incorporar ferramentas e recursos contemporâneos para otimizar a aprendizagem de conteúdos;</p> <p>29. c) O uso das TIC permite promover a aprendizagem e a criatividade dos estudantes;</p> <p>29. d) O uso das TIC permite desenvolver ambientes de aprendizagem enriquecedores;</p> <p>29. h) O uso das TIC permite a promoção de cenários colaborativos;</p> <p>29. j) O uso das TIC permite a utilização de uma diversidade de meios e formatos para o estabelecimento da comunicação;</p> <p>29. k) O uso das TIC permite a utilização de recursos para apoiar a investigação e a aprendizagem;</p>

Frequência de uso das TIC em:	Associação com a PPE (conclusão)
Sala de informática	31. e) Reconheço o uso efetivo das TIC nas escolas para melhorar a aprendizagem dos estudantes; 31. w) Promovo o uso de recursos TIC para realizar projetos de aprendizagem colaborativos com os estudantes; 33. b) Nível de uso das TIC para trabalhos em grupo; 33. c) Nível de uso das TIC para resolução de problemas

Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Podemos ver que a frequência de uso das TIC em casa por parte desses professores gerou 15 associações dentre as 38 possibilidades, ou seja, 39,4%. A frequência de uso das TIC na sala de informática da escola gerou 11 (onze) associações dentre as 38 possibilidades, ou seja, 28,9%. A frequência de uso de dispositivos móveis (*smartphones* ou *tablets*) por parte desses professores gerou 6 (seis) associações dentre as 38 possibilidades, ou seja, 15,7%. E a frequência de uso das TIC na sala de aula por parte desses professores gerou 4 (quatro) associações (10,5%) dentre as 38 possibilidades.

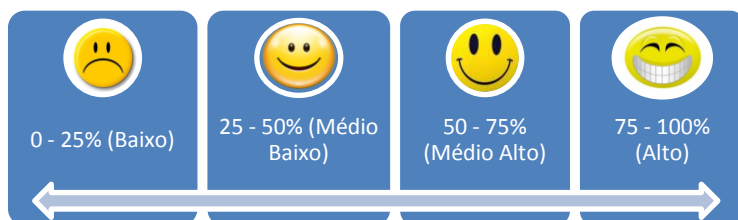
Sendo assim, podemos dizer que, de todas as associações realizadas e apresentadas no quadro anterior, a frequência de uso das TIC em casa e na sala de informática da escola por parte desses professores apresenta associação em relação às opções da prática pedagógica educacional.

A seguir, apresentamos as análises que nos permitirão chegar ao perfil educacional dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Florianópolis.

7.3 NÍVEL DE APROXIMAÇÃO DA REALIZAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EDUCOMUNICATIVAS DOS PROFESSORES DE FLORIANÓPOLIS

A partir da análise dos dados apresentados neste capítulo, uma métrica foi estabelecida para a verificação do nível de aproximação da realização de práticas pedagógicas educomunicativas. A métrica arbitrada para esta verificação segue na escala a seguir:

Escala 1 – Métrica de referência para a verificação do nível aproximativo da realização de PPE dos professores



Fonte: Produzida pela própria autora, 2016

Uma forma de verificação da aproximação à PPE teve como base todas as respostas que apresentaram o maior percentual de escolha entre os professores, a partir da análise dos 40 itens identificados com pelo menos dois Princípios da PPE. Calculamos a média percentual e comparamos com a métrica estabelecida.

Nas Perguntas 19, 21 e 30 selecionamos apenas a que apresentou maior percentual, pois as respostas eram sim ou não para cada item. Na Pergunta 29, selecionamos as respostas que apresentaram maior percentual para cada item, tendo em vista que apresentavam as opções de resposta “sempre”, “muitas vezes”, “algumas vezes” ou “nunca”. Conforme quadro abaixo, percebe-se que as respostas de maior percentual para cada item

coincide com a opção “muitas vezes”. Na Pergunta 31, entre as respostas de maior percentual, as respostas são “algumas vezes” e apenas uma apresenta a opção de resposta “muitas vezes”. Na Pergunta 33, as opções de resposta eram “muito”, “pouco” e “nunca” para cada item, e as que apresentaram maior percentual foram as que obtiveram como resposta a opção “muito”. Todos estes itens foram considerados convergentes a PPE conforme os quadros apresentados na introdução deste trabalho.⁶⁷ Segue o quadro com o número das perguntas e seus itens de resposta, descrição explicativa da seleção do item, respectivos percentuais e Princípios presentes em cada item.

Quadro 13 – Verificação da média percentual de aproximação da PPE

Pergunta	Item de maior percentual entre as respostas (contínua)	%	Condizente com os Princípios			
19. Razões pelas quais usa as TIC na sua prática de ensino	“d”: por que motivam a participação dos estudantes	62	1		3	4
21. Principais objetivos ao usar as TIC com os alunos	“a”: para desenvolver habilidades de estudantes para pesquisa e seleção de informações	49	1		3	4
30. Você faz uso das TIC para	“i”: Promover novos ambientes de aprendizagem e a criatividade entre os estudantes	38	1		3	4
29. Para você o uso das TIC	“a”: “muitas vezes” facilita e inspira a aprendizagem e a criatividade dos estudantes	39	1		3	4

⁶⁷ Excluímos os itens em que a maior opção de resposta foi “nunca”, pois divergem da PPE e, portanto, não corroboram com a análise.

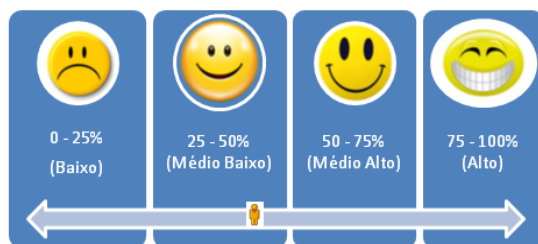
Pergunta	Item de maior percentual entre as respostas (continuação)	%	Condizente com os Princípios			
29. Para você o uso das TIC	“b”: “muitas vezes” permite incorporar ferramentas e recursos contemporâneos para otimizar a aprendizagem de conteúdos em um contexto determinado	50	1		3	
29. Para você o uso das TIC	“c”: “muitas vezes” permite promover a aprendizagem e a criatividade dos estudantes	47	1		3	4
29. Para você o uso das TIC	“d”: “muitas vezes” permite desenvolver ambientes de aprendizagem enriquecedores	47	1		3	
29. Para você o uso das TIC	“h”: “muitas vezes” permite a promoção de cenários colaborativos	37	1	2	3	4
29. Para você o uso das TIC	“j”: “muitas vezes” permite a utilização de uma diversidade de meios e formatos digitais para o estabelecimento de comunicação	42	1	2	3	4
29. Para você o uso das TIC	“k”: “muitas vezes” permite a utilização de recursos para apoiar a investigação e a aprendizagem	41	1		3	4
29. Para você o uso das TIC	“o”: “muitas vezes” promove a interação social	42	1	2	3	4
30. Você faz uso das TIC para	“e”: promover cenários alternativos de comunicação – “muitas vezes”	33	1	2	3	4
30. Você faz uso das TIC para	“i”: promover novos ambientes de aprendizagem e a criatividade – “algumas vezes”	35	1		3	4
30. Você faz uso das TIC para	“m”: promover a reflexão de seus estudantes – “algumas vezes”	40	1	2	3	
30. Você faz uso das TIC para	“n”: promover o pensamento criativo e inovador em seus estudantes – “algumas vezes”	46	1		3	4

Pergunta	Item de maior percentual entre as respostas (conclusão)	%	Condizente com os Princípios			
			1	2	3	4
31. Eu	“r”: “algumas vezes” tenho promovido e apoiado a participação de outros agentes (universidades e centros de investigação) que contribuam para a melhoria da aprendizagem dos alunos através da utilização de tecnologias de colaboração	34	1	2		
31. Eu	“w”: “algumas vezes” promovo o uso de recursos TIC para realizar projetos de aprendizagem colaborativos com meus estudantes	42	1	2	3	4
31. Eu	“x”: “algumas vezes” promovo o uso de dispositivos móveis (celular e <i>tablets</i>) nas aulas com meus estudantes	26	1		3	
31. Eu	“y”: “algumas vezes” promovo o uso de aplicativos para celulares nos processos de ensino-aprendizagem	26	1		3	
33. Uso as TIC para	“a”: exposição oral – “muito”	43	1	2	3	
33. Uso as TIC para	“b”: trabalhos em grupos – “muito”	44	1	2	3	4
33. Uso as TIC para	“c”: resolução de problemas – “muito”	41	1		3	4
Média percentual		41%				

Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Calculamos a média percentual das respostas dos professores e chegamos à média de 41%. A partir daí, passamos a afirmar, que os professores se aproximam da realização de práticas pedagógicas educacionais em 41% e, conforme a métrica adotada, caracteriza-se como nível Médio Baixo.

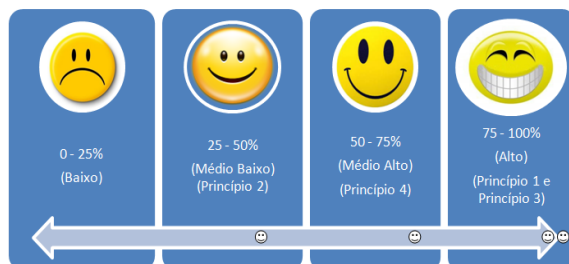
Escala 2 – Localização dos professores na escala em relação à aproximação da realização de práticas pedagógicas educacionais a partir da média do maior percentual de escolha



Fonte: Produzida pela própria autora, 2016

Consideramos, no entanto, a partir da análise desses dados no Quadro 13, que o Princípio 1 está presente em 22 dos 22 itens (100%), que o Princípio 2 está presente em 9 dos 22 itens (40,9%), que o Princípio 3 está presente em 21 dos 22 itens (95,4%) e que o Princípio 4 está presente em 15 dos 22 itens (68,1%). Quando colocados tais valores na mesma escala métrica utilizada acima temos a seguinte representação:

Escala 3 – Nível de identificação dos professores levando em conta o maior percentual entre as respostas e a presença de cada princípio da PPE



Fonte: Produzida pela própria autora, 2016

Examinando esses dados e tendo em vista que nosso ideal de aproximação da PPE seria que os professores tivessem escolhido mais os itens que contemplam os quatro princípios, pois deste modo estariam mais próximos da realização de práticas pedagógicas educacionais, o que vemos é que o Princípio 2, ampliar possibilidades comunicativas, está em nível ‘Médio Baixo’ e o Princípio 4, favorecer relações ativas e criativas, está no nível ‘Médio Alto’. Desta forma, consideramos que estes dois Princípios, em especial o Princípio 2, devem ser fortalecidos, tendo como objetivo se atingir níveis mais altos de realização de práticas pedagógicas educacionais que estabeleçam ecossistemas comunicativos democráticos, abertos e participativos com o uso das TIC.

Portanto, afirmamos que parte (cerca 40%) dos professores possui nível “Alto” para o Princípio 1 (considerar as particularidades tecnológicas da contemporaneidade) e para o Princípio 3 (utiliza as TIC pedagogicamente), nível “Médio Alto” para o Princípio 4 (favorece relações ativas e criativas em suas aulas) e nível “Médio Baixo” para o Princípio 2 (amplia possibilidades comunicativas).

Outra forma testada de verificação dessa aproximação dos professores na realização de PPE foi possível a partir da seleção dos itens de respostas que eram condizentes com os quatro Princípios da PPE ao mesmo tempo. A partir desta seleção verificou-se os percentuais de cada resposta e, posteriormente, calculou-se a média entre tais percentuais. Deste modo, obtemos o seguinte quadro:

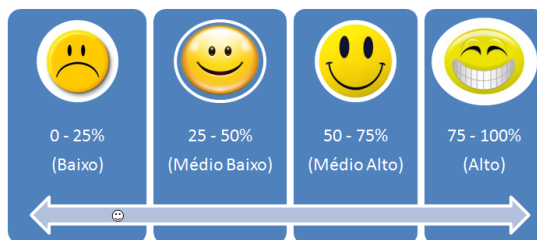
Quadro 14 – Percentual médio entre os itens das Perguntas identificados com os quatro Princípios da PPE ao mesmo tempo

Pergunta	%
Pergunta 19. Item “k” - favorece os processos de comunicação	27
Pergunta 21. Item “c” - Incentivar nos alunos a capacidade de criar e publicar seu próprio conteúdo	21
Pergunta 21. Item “d” - Promover a interação dos alunos em ambientes colaborativos	25
Pergunta 29. Item “h” - Permite a promoção de cenários colaborativos	21
Pergunta 29. Item “j” - Permite a utilização de uma diversidade de meios e formatos digitais para o estabelecimento de comunicação	22
Pergunta 29. Item “o” - Promove a interação social	23
Pergunta 30. Item “c” - Promover cenários colaborativos entre seus estudantes	19
Pergunta 30. Item “e” - Promover cenários alternativos de comunicação entre seus estudantes	22
Pergunta 30. Item “l” - Promover a construção colaborativa do conhecimento entre seus estudantes	24
Pergunta 31. Item “w” - Promovo o uso de recursos TIC para realizar projetos de aprendizagem colaborativos com meus estudantes	13
Pergunta 33. Item “b” - Trabalhos em grupos	44
Média percentual	24%

Fonte: Produzido pela própria autora, 2016

Neste caso, quando levamos em conta somente os itens que apresentaram os quatro Princípios, se revela um nível de aproximação ainda mais baixo, que se colocado na escala de identificação criada ficariam situados no “Nível Baixo”.

Escala 4 – Nível de identificação dos professores levando em conta as respostas em que estão presentes os quatro princípio da PPE.



Fonte: Produzida pela própria autora, 2016

Mais uma vez esta análise indica a necessidade de se trabalhar o Princípio 2 com os professores, tendo em vista que os itens em que ele estava presente foram preteridos nas respostas, fazendo com que a média caísse ainda mais.

Deste modo, tais verificações evidenciaram a necessidade de se trabalhar os aspectos da comunicação entre os professores para que eles se aproximem da realização de práticas pedagógicas educacionais e consequentemente estabeleçam, juntamente com os estudantes, ecossistemas comunicativos abertos, democráticos, participativos e críticos no contexto escolar e para além dele.

CONCLUSÃO

Esta tese de doutorado em Educação ressalta a importância da Educomunicação na Educação Básica, e, neste caso específico, analisou a inserção e uso das TIC nas práticas pedagógicas de professores dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas localizadas na capital catarinense.

A tese evidenciou que, no ano de 2014, não eram 100% das escolas pesquisadas que possuíam computadores e Internet em pleno funcionamento. Bem como, os dados mostraram que parte dos professores não dispunha de lousa digital, *notebook*, *software* educativo e câmera fotográfica em suas escolas. A quantidade de computadores foi considerada insuficiente por grande parte dos professores, o que por sua vez, tornava os horários para o seu acesso restritos e este foi um dos argumentos para a não utilização pedagógica dos mesmos. Estas barreiras foram verificadas no que tange ao acesso à Internet nas escolas, pois para acessar é necessário ter disponível o computador, equipamento principal nas escolas públicas que não dispõem de *laptops* educacionais, *tablets* e *notebook* para os estudantes. A capacidade limitada da Rede nas escolas impõe restrições de acesso, pois quando ela é baixa (lenta) compromete todos os demais usos de dispositivos como *softwares* educativos, fóruns virtuais, construção coletiva em *wikis*, *blogs*, redes sociais virtuais, *sites* de vídeos, entre outros dispositivos de colaboração e comunicação interpessoal, bem como de acesso à informação.

Desta forma, evidencia-se a necessidade de melhorias na infraestrutura tecnológica para que todos possam ter acesso e utilizar pedagogicamente, com o mínimo de barreiras de uso, os mais variados bens tecnológicos. Esta ação de melhoria é especialmente responsabilidade dos Governos locais que devem adquirir equipamentos e zelar pela sua manutenção e bom uso nas escolas, mas também do Governo Federal que

deve fornecer as possibilidades para que isso possa se concretizar. Trata-se de uma vontade política que deve prevalecer entre os Governos e que deve ser cobrada por todos os cidadãos. Mas não basta ter infraestrutura tecnológica apenas, faz-se necessário formações de professores que auxiliem os mesmos para um uso pedagógico que vá além do uso básico e informacional das mesmas. Para os professores que já estão atuando em escolas a formação continuada pode ser um caminho importante ajudando neste processo de repensar as práticas pedagógicas com o uso das TIC.

Alguns professores, já licenciados, buscam cursos de formação continuada na sua área de formação inicial, não priorizando cursos sobre o uso pedagógico das TIC. É necessário ainda garantir as condições de viabilização da participação nestes cursos, bem como sua oferta. Mas, sabe-se que cursos com viés técnico não dão conta de saciar os anseios e dúvidas dos professores quanto ao tema, e especialmente quanto à prática. Os professores já conhecem os procedimentos para ligar, desligar, criar documentos e salvá-los, na atualidade é premente a oferta de cursos mais abrangentes que leve em consideração os usos pedagógicos possíveis das TIC. A Educomunicação traz a possibilidade de trabalhar de forma crítica, problematizadora, participativa e criativa. Seja qual for a área de conhecimento de atuação a Educomunicação contribui para se pensar e fazer educação e comunicação na sala de aula, contribui para a construção de ecossistemas comunicativos, contribui para o bom fluxo comunicativo e educativo no ambiente escolar e nas relações que se estabelecem neste meio. Também são necessárias mudanças curriculares no tocante as licenciaturas nos cursos de Graduação no País, que insiram discussões teórico-práticas sobre as TIC, bem como novas metodologias de inserção das mesmas nas práticas pedagógicas de forma significativa e educuniativa dos futuros professores.

A educomunicação tem entre seus propósitos explorar criticamente o potencial comunicativo no sentido dialógico, bem como aprofundar a compreensão acerca dos processos midiáticos na sociedade. Além disso, contribui para a gestão da comunicação nos espaços educativos que deve acontecer de forma aberta, participativa e dialógica para que todos possam construir coletivamente este espaço, se apropriar dele, ter responsabilidades coletivas, para que a pedagogia da participação transcenda os muros das escolas contribuindo para o exercício da cidadania.

Outro ponto importante a ser destacado é o potencial das tecnologias digitais para a publicação de conteúdos, que se constitui em um dos grandes diferenciais da Internet, em relação às demais mídias. Uma característica que se destaca a partir do uso das tecnologias digitais é a possibilidade de ser de fato EMEREC. Explorar esta potencialidade é lidar com a comunicação, com o protagonismo e com a autonomia, além da responsabilidade ética. A partir desses dados foi possível afirmar que os professores de Florianópolis estão explorando pouco tal possibilidade, sendo que a maioria se identificou como nível médio para publicar seus próprios conteúdos e menos ainda afirmaram não proporcionar tal ação em suas práticas pedagógicas. Além disso, os dados evidenciaram que embora a maior parte dos professores concorde que o uso das TIC potencializa as capacidades individuais de aprender, melhora o rendimento acadêmico dos estudantes e melhora a atenção dos mesmos durante a aula, poucos afirmaram explorar estas potencialidades em aulas com os estudantes em sua prática pedagógica. A Educomunicação também contribui com este aspecto por integrar conhecimentos da Comunicação nos processos educativos.

No que se refere ao uso das TIC nas salas de informática podemos afirmar que temos metade dos professores que proporciona para os estudantes o uso pedagógico destas tecnologias, ou seja, o uso é diretamente

realizado pelos estudantes, são eles que clicam, que digitam, que pesquisam, que lêem, que publicam etc. Mas, quando a opção é mover os equipamentos disponíveis na escola para a sala de aula, que é a segunda opção dos professores em suas respostas, esse uso por parte dos estudantes pode se constituir em um uso indireto, ou seja, o professor usa alguma tecnologia para apoiar sua prática pedagógica, como o uso do projetor multimídia por exemplo. Neste caso não são os estudantes que usarão de forma direta (salvo nas escolas que possuem laptops educacionais, que foi uma da Rede Municipal e uma Federal).

Muito embora os professores tenham sido otimistas quanto ao seu próprio domínio de uso das TIC e suas percepções da importância do uso das mesmas, pôde-se verificar que quando se tratava de proporcionar aos estudantes o uso pedagógico direto das TIC em aulas o índice caiu. Tais professores afirmaram que realizavam atividades de uso direto apenas “algumas vezes” para atividades importantes, tais como: trabalhar de forma colaborativa com seus estudantes; adaptar e criar experiências de aprendizagem que incluem o uso das TIC; projetar e personalizar experiências de aprendizagem através das TIC; selecionar e empregar recursos TIC para que seus estudantes explorem sobre um tema particular; promover o uso das TIC para que seus estudantes explorem perguntas e temas de interesse; formar seus estudantes para o uso independente das TIC durante os processos de aprendizagem; adaptar materiais das TIC para atender ao estilo de aprendizagem de seus estudantes; elaborar e empregar estratégias específicas que fazem uso das TIC para diferenciar a experiência de aprendizagem de cada estudante; desenvolver avaliações mediadas por TIC para melhorar a aprendizagem e o ensino com seus estudantes; oferecer múltiplas e variadas oportunidades através das TIC para que seus estudantes demonstrem o aprendido; e desenvolver atividades orientadas a comprometer seus estudantes no desenvolvimento e análise das avaliações feitas a eles.

A Teoria da Comunicação denominada Cibernética entende comunicação enquanto informação, e coloca as pessoas, por exemplo, como conjunto de elementos (sistemas). A Teoria da Informação está inserida na Cibernética e privilegia os aspectos técnicos das TIC. Esta vertente teórica tornou-se hegemônica em diversos âmbitos, até mesmo na educação escolar. O que importa nesta concepção é comunicar as informações e este propósito se fez valer em diversos âmbitos da vida não somente empresarial, mas também social e educativo. Neste sentido, as formações de professores se estabeleceram, primeiramente, sob um viés tecnicista em que a comunicação como transmissão de informação passou a ser utilizada em sala de aula e perdura até hoje, como se pode evidenciar nesta análise. Os professores em grande parte das respostas indicaram a importância e a relevância do acesso à informação tais como: usam as TIC porque possibilita maneiras diferentes de apresentação da informação; porque desenvolve habilidades para pesquisa e seleção de informações; porque incentiva o uso responsável e crítico da informação. Tais respostas tiveram índices altos de escolha.

Embora grande parte dos professores tivesse considerado que o uso das TIC favorece a colaboração, possibilita variados formatos para o estabelecimento da comunicação e facilita à interação social, quando se referem às suas práticas pedagógicas aplicadas junto aos estudantes, estes itens, que se remetem à comunicação, não figuraram entre as opções de escolha mais significativas, permanecendo na casa dos 20%. Ou seja, muitos consideram importante o uso das TIC para o estabelecimento da comunicação, da colaboração e da interação social, mas poucos favorecem tais processos por meio de suas práticas pedagógicas. Fator que necessita ser repensado tendo em vista a importância de se trabalhar estes aspectos juntamente dos estudantes.

Ao mesmo tempo em que os professores demonstraram que exploram pouco pedagogicamente aspectos da

comunicação, da colaboração e da interação, eles destacaram que usavam as TIC em suas aulas porque isso motiva a participação dos estudantes. Este dado nos trouxe questionamentos como: o que é participação dos estudantes nas aulas para estes professores? Participação neste caso pode estar ligada a “atenção” voltada ao professor em sua exposição? Pode estar ligada a busca de informações? São questionamentos que podem servir para outra pesquisa, pois não podemos respondê-los com estes dados. Participação não é fazer silêncio e apenas ouvir o outro, mas é a partir desta escuta questionar, refletir e dialogar sobre. É poder fazer parte das tomadas de decisões, é compartilhar, é intervir, é ser ativo.

A partir do cálculo da média percentual entre as respostas que apresentaram maior escolha entre os itens identificados com pelo menos dois Princípios da PPE verificou-se que os professores se encontram no nível “Médio Baixo” na escala criada de aproximação da realização de PPE. E, a partir do cálculo da média percentual entre as respostas identificadas com os quatro Princípios da PPE ao mesmo tempo, verificou-se que os professores se encontram no nível “Baixo” de aproximação da realização de PPE. Estes níveis interferem diretamente na construção e fortalecimento de ecossistemas comunicativos democráticos, abertos, participativos e críticos junto aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Foi possível concluir que o que faz o índice baixar é a pouca identificação com o pressuposto 4 da PPE que versa sobre o favorecimento de ambientes comunicativos.

Desta forma, aponta-se para a necessidade de desenvolver uma melhor compreensão por parte dos professores acerca da importância do estabelecimento de processos comunicativos ativos, dialógicos, participativos e democráticos. A educomunicação, central nesta tese por partir da perspectiva da comunicação horizontal, bidirecional, colaborativa nos processos educativos, traz a dialógica como

modelo comunicativo. Tal modelo educomunicativo nos parece o mais condizente com as dinâmicas da sociedade atual, cada vez mais demarcada pela participação ativa, pela difusão e descentralização dos saberes, pela intercomunicação, especialmente a partir da apropriação da Internet e suas potencialidades. Ou seja, o contexto escolar precisa ser mudado de acordo com as dinâmicas que se apresentam na sociedade, de acordo com as mudanças nas percepções daqueles que o fazem acontecer, ou permanecer, daqueles que o compõem e sofrem com as faltas e a escassez.

Neste sentido, ressalta-se a necessidade de se discutir e refletir com os professores sobre a superação de um modelo de comunicação unidirecional, no qual existe um sujeito ativo que emite informações, que devem ser internalizadas pelos demais sujeitos que passivamente as recebem. As TIC podem apoiar tal superação tendo em vista suas potencialidades ativas, de emissão, de compartilhamento de conteúdos por parte de quem as acessa. É urgente a superação de práticas pedagógicas tradicionais, unidirecionais, que não proporcionam o diálogo, pois de acordo com Vygotsky e Freire, como já vimos, aprendemos em interação com os outros, mediados por objetos culturais. É preciso transformar o ambiente escolar em um ambiente educomunicativo, ampliar as possibilidades comunicativas, estabelecer a pedagogia da dialogicidade, da participação ativa, da construção coletiva.

A comunicação é ao mesmo tempo processo social e campo de batalha cultural, e a incomunicação serve para a manutenção da opressão, para a aculturação, é violência, reforça a dominação da consciência. Os resquícios da “cultura do silêncio” (FREIRE, 1967) ainda estão muito presentes nas salas de aulas das escolas públicas contemporâneas, e ainda em muitos casos o que se ensina é a linguagem do opressor, pois não se trata de um silêncio comunicativo, no sentido de ouvir o que o outro tem a dizer, para que se possa aprender conjuntamente, para que se possa refletir conjuntamente, e

posteriori também emitir suas palavras. Trata-se de um silêncio, na maioria das vezes, castrador, pois se ouve para decorar, não para dialogar e construir-se conjuntamente, e este silêncio castrador e opressor não propicia a construção do conhecimento de forma significativa.

O desafio atual que se coloca aos professores é a superação das práticas tradicionais e o aproveitamento dos aspectos comunicacionais dialógicos. Desta forma, evidencia-se a necessidade de trabalhar a educomunicação nas formações iniciais e continuada de professores, tendo em vista uma sociedade que saiba dialogar, colaborar na construção dos conhecimentos, uma sociedade em que a informação não tenha centralidade no sentido de oprimir a participação dialógica, e sim que possa explorar todo o potencial da informação e também o da comunicação.

A consciência crítica se dá não pela obtenção de informações, embora faça parte, mas na interação, na reflexão conjunta sobre as informações, na construção de novas informações e na sua divulgação para que o processo dialógico não cesse em virtude da imposição de uma única verdade.

Não são as TIC que devem motivar os estudantes a participarem das aulas, pois assim a participação tende a ser acrítica. Estudantes e professores se incidirem sua “admiração” sobre os objetos cognoscentes como co-participes do processo ensino-aprendizagem, ou seja, como interlocutores comunicantes em torno de objetos do conhecimento, chegarão, em comunhão, à compreensão dos significados sem romper a relação pensamento-linguagem-contexto, o que não significa necessariamente o compartilhar de uma mesma convicção.

Da mesma forma que somos sujeitos ativos da educação, da comunicação, somos também da transformação do mundo em relação dialética, e conseqüentemente sofremos os efeitos desta transformação. Ou seja, não somos meros objetos da transformação, pois a realidade não se transforma em si mesma, não somos isolados do mundo, e, portanto, uma

das preocupações básicas da educação “deve ser o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham”. (FREIRE, *op. cit.*, p.52). De acordo com Freire (*op. cit.*, p.56), um educador problematizador “re-ad-mira” o objeto problemático através da “ad-miração” dos educandos, e assim, continua aprendendo. Neste sentido, o uso das TIC tanto podem servir para domesticar como para libertar.

Os dados mostraram que existe potencial motivacional e de compreensão dos professores sobre a importância da colaboração, da interação, da participação ativa dos estudantes ao usarem as TIC em aulas. Explorar este potencial é necessário e urgente, e os preceitos da educomunicação podem contribuir para a mudança deste cenário escolar, para um cenário mais dialógico, crítico e participativo. Desta forma, os usos que transcendem os muros das escolas, no que tange ao uso das TIC, tenderão a serem mais críticos, criativos e responsáveis.

A formação de professores sob o paradigma da educomunicação discursivo transversal, constituído, como afirma Soares (2000) por conceitos transdisciplinares, pode auxiliar nesta caminhada. A formação deve levar em conta as quatro áreas de intervenção social, tais como: a) Educação para a comunicação; b) Mediação tecnológica na educação; c) A área da gestão da comunicação no espaço educativo; e d) A área da reflexão epistemológica sobre a inter-relação comunicação/educação como fenômeno cultural emergente. Assim, será possível que professores trabalhem conteúdos curriculares de forma educacional com o uso das TIC, e, por consequência, construam ecossistemas comunicativos nos espaços escolares e a partir dele.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ALMEIDA, Virgílio. Competência comunicativa e abordagem comunicativa: Dell Hymes fragmentado. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 35, n. 59, p. 44-57, jul. 2010. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1405/1257>.

ALVES, Alda Judith. **O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação**. Caderno de pesquisas. São Paulo: UFRJ, 1991. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n77/n77a06.pdf>

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ANNIBAL, Sérgio F.; LEPRE, Leonardo R. Comunicação e Educação: reflexões iniciais sobre a convergência destes campos na formação de professores. **Intercom**. XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Mossoró - RN – 12 a 14/06/2013

APARICI, Roberto (Org.). Tradução de Luciano Menezes. **Educomunicação**: para além do 2.0. São Paulo: Paulinas, 2014.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Técnicas de Ensino: Por que não?** Campinas/SP: Papirus, 1991.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “Era das Revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas/SP: Autores Associados: 2002.

BACHER, Silvia. **Tatuados por los medios**. Buenos Aires: Paidós, 2009. (Voces de la educación;13512).

BARROS; NEVES; SEABRA; MOREIRA; HENRIQUES (Orgs). **Educação e Tecnologias**. E-book Disponível em: <http://www.scribd.com/full/53937491?access_key=key-1v1wmya4tacm1ml4wr7b>. Acesso em maio de 2015.

BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. **Obras escolhidas**. v.1. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BIANCHETTI, Lucídio. Educação na Contemporaneidade. Florianópolis: COEB, 2013. Disponível em: <http://189.8.211.4/coeb2013/palestras/Lucidio_Bianchetti.pdf>. Acesso em 15 jul. de 2015.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. **Políticas brasileiras de educação e informática**. Disponível em: <http://www2.ufba.br/~bonilla/politicas.htm>.

BORDENAVE, Juan Diaz. Las nuevas pedagogías y Tecnologías de Comunicación. Ponencia presentada a la Reunión de Consulta sobre la Investigación para el Desarrollo Rural en Latinoamérica. Cali, 1976.

BRAGA, José Luiz e CALAZANS, Regina. **Comunicação e Educação**: questões delicadas na interface. Coleção Comunicação e Educação. São Paulo: Hacker, 2001.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm.

_____. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2015**: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. Brasília: Secom, 2014. Disponível em:
<<http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>>. Acesso em 04 jun. 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm.

_____. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/112965.htm.

_____. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997**. Ministério da Educação e do Desporto - Gabinete do Ministro. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>.

_____. **Lei nº 9.610, 19 de fevereiro de 1998.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm.

_____. **Decreto nº 6.424, de 4 de abril de 2008.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/decreto/d6424.htm.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação a Distância. **Informações sobre o Programa Banda Larga nas Escolas, listagem de previsão de instalação do 2º trimestre de 2010.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6584-informativo-programa-banda-larga-escolas&Itemid=30192.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico.** Brasília: O Instituto, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2012: resumo técnico.** Brasília: O Instituto, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Coordenação Geral do Ensino

Fundamental de Nove Anos – **Orientações Gerais** – Brasília, julho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorien ger.pdf>.

BRASÍLIA. **Documento Introdutório ao Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**, Vol. 1, 1998.

BUCKINGHAM, David. **Más allá de la tecnología**. Buenos Aires: Manantial, 2008.

CABELLO, Roxana. **Las redes del juego**. Buenos Aires: Prometeu Libros; Los Polvorines, 2008a.

_____ (Org.). **Argentina Digital**. Buenos Aires: Prometeu Libros; Los Polvorines, 2008b. (Colección “25 años, 25 libros”;14).

CAETANO, Luciana Maria. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Boletim Online do Instituto de Psicologia** – 29 de setembro de 2010. Disponível em: http://www.ip.usp.br/portal/index.php?option=com_content&id=1797:a-epistemologia-genetica-de-jean-piaget&Itemid=97.

CALDEIRA, Anna M. S.; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Lívia Maria F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010. v. 1. Disponível em: <http://www.trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=328>.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede: a Era da Informação: economia, sociedade e cultura**, v.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. Vivir em estado de vigilancia permanente. **Revista de cultura clarín**, 2015. Disponível em: <<http://ssociologos.com/2015/03/12/vivir-en-estado-de-vigilancia-permanente-manuel-castells/>>. Acesso em 28 maio de 2015.

_____. **Comunicación y poder**. Madrid: Alianza, 2009. Disponível em: <<https://holismoplanetario.files.wordpress.com/2012/09/comunicacion-y-poder-de-manuel-castells.pdf>>. Acesso em 24 jul. 2015.

CEPAL. **Educación y conocimiento**: eje de la transformación productiva con equidad. Chile, 1992. Disponível em: <<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/0/4680/lcg1702e.html>>. Acesso em 02/02/2014.

_____. Transformación
CITELLI, Adilson Odair. **Educomunicação: em torno da técnica e da cultura**. Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação do XIV Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Foz de Iguaçu, 2014. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2014/resumos/R9-1863-1.pdf>>. Acesso em 02 de jul. 2015.

_____. Comunicação e educação: convergências educacionais. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo, vol. 7 n . 19 p. 67-85 jul. 2010. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/195/193>>. Acesso em 26 jun. 2015.

_____. **Outras linguagens na escola:** publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. São Paulo: Cortez, 2000.

_____; COSTA, Cristina (Org.). **Educomunicação:** Construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.

CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer (3.ed). Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1998.

CHAVES, Eduardo Oscar de Campos; VALENTE, José Armando; Baranauskas, Maria Cecília Calani; CORREA, Heloísa V. R. RIPPER, Silva Afira Vianna; VILLALOBOS, André Maria Pompeu. **Projeto EDUCOM. Núcleo de Informática Aplicada à Educação Universidade Estadual de Campinas.** Campinas/SP: Nied, 1983. Disponível em: <http://www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/memos/article/view/57/56>.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Cartilha de Segurança para Internet, versão 4.0 / CERT.br.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012. Disponível em: <http://cartilha.cert.br/livro/cartilha-seguranca-internet.pdf>

_____. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil – TIC Domicílios e TIC Empresas** 2010.

_____. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil – TIC Domicílios e TIC Empresas** 2011.

_____. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil – TIC Domicílios e TIC Empresas** 2012.

_____. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil – TIC Domicílios e TIC Empresas** 2013.

_____. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil – TIC Domicílios e TIC Empresas** 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação básica no Brasil. **Educação e sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, 2002, p. 168-200. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 08/02/2014.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNICEF, 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acessado em 05 fev. 2014.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. P. **Pesquisa de Métodos mistos**. Tradução Magda França Lopes. 2.ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Papirus Educação).

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente SP, v. 24 n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013.

DEBORD, Gui. **A Sociedade do Espetáculo.** Tradução de Estela dos Santos Abreu, Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2003.

D’CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle. In. **Conversações.** Tradução: Peter Pál Pelbart. 1.ed. 3ª Reimpressão: Editora 34, Rio de Janeiro, 2000.

FIGUEIREDO, Camila Detoni Sá de. **Adolescentes na sociedade do espetáculo e o sexting: relações perigosas?** Um estudo exploratório na busca de subsídios para programas de prevenção. Dissertação de Mestrado, UDESC, 2015.

FONTOURA, Helena Amaral da; SILVA, Marco. (Orgs.). **Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias:** desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf#page=75>

FLORIANÓPOLIS. Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Florianópolis: CGP SOLUTIONS, 2015. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_05_2015_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06.pdf.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez; 1991.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 42.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e a metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão, crítica neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

_____; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 01/02/2014.

_____; _____. RAMOS, Marise N. Educação Profissional e Desenvolvimento. In: **UNESCO. Internacionl Handbook of Education for Changing World of Work.** Bom, Germany, UNIVOC, 2009. p. 1 307-1319.

GADOTTI, Moacir. Desafios para a era do conhecimento: O século XXI anuncia uma crise de paradigmas que traz para a reflexão pedagógica conceitos novos como sustentabilidade, cidadania planetária, dialogismo e transculturalidade. Coleção Memória da Pedagogia: **Viver Mente & Cérebro**, Ed. 6: Duetto, 2005.

_____. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Em Perspectiva**, 14 (2) 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0102-883920000002&script=sci_issuetoc>. Acesso em 7 jun. 2015.

_____. Qualidade na Educação: uma nova abordagem. **COEB** 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em 7 jun. 2015.

_____. Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. **CONAE**, 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf>. Acesso em 25 jun. 2015.

_____. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: feevale, 2003. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/boniteza.pdf>>. Acesso em 02 mai. 2015.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>.

_____; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. **Educomunicação**: recepção midiática, aprendizagens e cidadania. São Paulo: Paulinas, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo**. v.2. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

HYMES, D. Acerca de La Competencia Comunicativa. In: Llobera, M. **Competencia comunicativa**. Documentos básicos em La enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.

HUNG, Elias Said; SARTORI, Ademilde Silveira; COBOS, Jorge Valencia; DIAZGRANADOS, Fernando Iriarte, MOREIRA, Patrícia Justo; ORDOÑEZ, Mónica Patricia. **Factores asociados al nivel de uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas oficiales de Colombia y Brasil**. Barranquilla, Colômbia: Editorial Universidad del Norte, 2015. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=579342> . Versão em português, disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=579410>.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2007.

HILTON, Alice Mary. **Na ethos for the age of cyberculture**. In: Spring joint computer conference, New York, p. 139-153, 1964. Disponível em: <https://www.computer.org/csdl/proceedings/afips/1964/5064/00/50640139.pdf> . Acesso em: 18 de jun. 2016.

IBGE. Censo Demográfico. Série Nacional, vol.2, Rio de Janeiro: IBGE, 1950.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de J. Rodrigues de Meringe. Versão eletrônica do livro: Acrópolis. 2001.

KAPLÚN, Mário. **Una pedagogía de la comunicación**. Madrid: de la Torre, 1998.

KEHL, Rita Maria. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade**. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo e Instituto cidadania. 2004, p.89-114.

KENSKI, Vani M. **Educação e Tecnologias**. São Paulo: Papirus, 2003.

_____. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

KERCKHOVE, Derrick de. **A Pele da Cultura**. São Paulo: Annablume, 2009.

KIM, Joon Ho. Cibernética, ciborgues e ciberespaço: notas sobre as origens da cibernética e sua reinvenção cultural. **Horizontes Antropológicos**. [online]. 2004, vol.10, n.21, pp.199-219.

KORNIS, Mônica Almeida. O Brasil de JK: sociedade e cultura nos anos de 1950. **Dossiês**: Fundação Getúlio Vargas – CPDOC. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Sociedade/Anos1950>.

KUENZER, A. Z. e MACHADO, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (Org.). **Escola nova, tecnicismo**

e educação compensatória. São Paulo: Loyola, 1982, p. 29-52.

KURZ, Robert. O efeito colateral da educação fantasma. **Folha de São Paulo** “+ autores”. São Paulo, 2004. Disponível em: ftp://ftp.ige.unicamp.br/pub/aulas_profa_leda/Kurz,%20Robert.%20O%20efeito%20colateral%20da%20educa%E7%E3o.pdf. Acesso em: 10 jul. 2015.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 1993.

_____. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Venício de. **Mídia teoria e política.** 2.ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

LOSSO, Claudia. **Interculturalidade em Rede:** uma experiência de intercâmbio cultural entre estudantes latino-americanos e europeus mediada por ambiente virtual de aprendizagem. Dissertação de mestrado, PPGE-UDESC, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia histórico-crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

MAFFESOLI, M. Tradução Maria de Lourdes Menezes. **O tempo das tribos.** 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Elogio da razão sensível.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **O sistema educacional não funciona mais.** Entrevista concedida para o jornal Zero Hora em 12 abril de 2014. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/04/o-sistema-educacional-nao-funciona-mais-diz-michel-maffesoli-4473443.html>. Acesso em 14 jun. 2015.

MASI, Domenico de. **O Futuro do Trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial.** Tradução de Yadyr A. Figueiredo. 7.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e humanização.** Coleção Fazer/Lazer. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21665/15915> .

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Cidade Virtual: Novos cenários da Comunicação. **Revista Comunicação e Educação**, n 11. São Paulo: Moderna, 1998 (a), p. 53-67.

_____. Retos culturales: de la comunicación a la educación. **Nueva Sociedade.** Disponível em: http://nuso.org/media/articles/downloads/2878_1.pdf.

_____. La educación desde la comunicación. **EDUTEKA** – Tecnologías de Información y Comunicaciones para Enseñanza Básica y Media. Disponível em: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/SaberNarrar.pdf>.

_____. Desafios culturais da comunicação à educação. **Comunicação & Educação**, Brasil, v. 6, n. 18, 2007. Disponível em: <http://revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4108/3860>.

_____. **La globalización em clave cultural**. Montreal, 2002. Disponível em: <http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/actes/bogues/Barbero.pdf>. Acesso em 20/05/2015>.

_____. Globalização comunicacional e transformação cultural. In MORAES, Denis de. (Org). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Tradução de Ronaldo Polito e Sérgio Alcides. 2.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

_____. Heredando El futuro: Pensar La educación desde La comunicación. **Revista C&E cultura e educación**, n.9,: São Paulo, 1998 (b), p.17-36.

_____. **La educación desde la comunicación**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

_____. As novas sensibilidades: entre urbanias e cidadanias. **Revista Matrizes**. São Paulo – SP: USP, n. 2, abr. 2008. p. 207-215. Disponível em: http://www.usp.br/matrizes/img/02/Pauta4_bar.pdf. Acesso em 05 de mai. 2015.

_____. Desafios culturais da comunicação à educação. **Revista Comunicação e Educação**, v.06, n.18, maio/ago: São Paulo, 2000, p.51-61.

_____. **Diversidad em Convergencia**. In: Seminário Internacional sobre diversidade cultural: práticas e perspectivas, Ministério da Cultura, Brasília, 27 -29 de junho de 2007. Disponível em: <<http://WWW.cultura.gov.br/diversidadecultural/seminário/index.html>>. Acesso em 15 de abr. 2015.

_____. **A comunicação na educação**. Tradução Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N., (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010

MERIJE, Wagner. **Mobimento: educação e comunicação móbile**. São Paulo: Petrópolis, 2012.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-05.pdf>.

MÉSZÁROS, István. Educação para além do capital. 2.ed. **Coleção Mundo do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILHOLLAN, Frank; FORISHA, Bill E. (tradução de Aydano Arruda) **Skinner X Rogers**. 3.ed. São Paulo: Summus, 1978.

MINAYO, M.C de S. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3.ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

_____ & SANCHES, O. Quantitativo – Qualitativo. **Caderno de Saúde Pública**, rio de Janeiro, n.9, p. 239-262, jul/set, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, INEP. **Educação para Todos: avaliação da década**. Brasília/DF, 2000. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BDEBC5505-6B0E-4AF1-BCAE-0D384B6AB419%7D_avalicao_127.pdf>. Acesso em 02/02/2014.

MINTO, César Augusto. LDB, 20 anos depois: “uma colcha de retalhos”. NUNES, Fritz R. **Entrevista** – concedida, em 04/02/2016, Assessoria de Imprensa da Seção Sindical dos Docentes da Universidade Federal de Santa Maria (Sedufsm). Disponível em: <http://www.sedufsm.org.br/index.php?secao=noticias&id=3904>.

MORAES, Maria Cândida. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Nº 1, 1997. Disponível em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/1/1/003.pdf>.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil (Conferência de abertura -Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB). In: **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB**, 2006, Brasília-DF. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate - MEC/SEB. Brasília-DF: MEC/SEB, 2006. v. 1. p. 1-14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortatti_histtextalfbbr.pdf.

NAVARRO, Juan Carlos. Las reformas educativas como reformas del Estado: América Latina en las dos últimas décadas. In: **El estado de las reformas del Estado en América Latina**. Editado por Eduardo Lora. Capítulo 12. <<http://www.iadb.org/research/books/b-616/files/cap12.pdf>>. Acesso em: 08/02/2014.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: UNESCO. **Educação e Transdisciplinaridade**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>.

NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão Professor**. 2.ed. Coleção Ciências da educação. Disponível em: <http://www.dle.ufms.br/carol/Profissao_Professor.pdf>. Acesso em 22 de jun. 2015.

PÁDUA, Elisabete M. M. de. **Metodologia da Pesquisa**: abordagem teórico-prática. 13.ed. São Paulo: Papirus, 2007.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho imagem e representação.** 3ªed. Rio de Janeiro: Zahar:1978.

PINHEIRO, Kátia Flôres; RHODEN, Ieda; MARTINS, José Clerton de Oliveira. A experiência do ócio na sociedade hipermoderna. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 10, n. 4, p. 1131-1146, dez. 2010. Disponível em

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000400004&lng=pt&nrm=iso.

PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E-Compós** (Brasília), v. 9, p. 1-21, 2007. Disponível em: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/153/154>.

QUIROZ, María Teresa. **La edad de la pantalla.** Lima: Universidade de Lima, 2008.

REMER, Maísa Milène Zarur; STENTZLER, Márcia Marlene. Método Intuitivo: Rui Barbosa e a preparação para a vida completa por meio da educação integral. IX Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicoterapia - ESBP, 2009, Curitiba. **Anais do ... Congresso Nacional de Educação.** Curitiba: Champagnat, 2009. p. 6334-6345. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2908_1161.pdf.

RESENDE, Fernanda Mendes; SOUZA, Rita de Cássia de. Método Intuitivo e Escola Nova: discussões educacionais em fins do século XIX e início do século XX. In: **III Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas**

Gerais, 2005, São João Del Rei. São João Del Rei/MG: UFSJ, 2005. p. 71-72. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/3cpeh/emg/congresso/textos_pdf/Tema%209%20-%20Pr%C3%A1ticas%20escolares%20e%20processos%20educativos/O%20m%C3%A9todo%20intuitivo%20e%20a%20Escola%20Nova.pdf.

RIBEIRO, Ricardo Alaggio. **A Aliança para o Progresso e as relações Brasil-Estados Unidos.** Tese de Doutorado em Ciência Política. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. UNICAMP, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000410430>>. Acessado em 02 jul. 2015.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da Educação Escolar no Brasil. **Paidéia** (Ribeirão Preto), USP - Ribeirão Preto, v. 4, fev/jul, p. 15-30, 1993.

RODRIGUES, Marli. **A década de 50.** Populismo e metas desenvolvimentistas no Brasil. 3.ed. São Paulo: Ática, 2010.

ROLIM, Liz Cintra. **Educação e Lazer:** a aprendizagem permanente. São Paulo: Ática, Série Educação em ação, 1989.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria do Estado de Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na Educação Básica. Estado de Santa Catarina: Secretaria do Estado de Educação, 2014. Disponível em: http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf.

SARTORI, Ademilde Silveira. **Educomunicação e sua relação com a escola:** a promoção de ecossistemas

comunicativos e a aprendizagem distraída. Revista comunicação, mídia e consumo: São Paulo, v.7, n. 19, jul. 2010, p. 33-48. Disponível em:

<<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/viewFile/284/197>>. Acesso em março de 2012.

_____. Comunicação, Educação e Direitos Humanos: um deslocamento de referências. In. **Educação e comunicação para os Direitos Humanos**. Organizadora Vera Lucia Spacil Raddatz. Coleção Direitos Humanos e Democracia. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2015.

_____. Communication in the distance education interaction modes and the pedagogical design. In CALAFATE, C. LAZINICA, A. (Orgs.) **Technology, Education and Development**. Vukovar, Croácia: In-Tech, 2009. Pag. 75 – 91.

_____; ROESLER, Jucimara. Mídas e Educação: linguagem, cultura e prática pedagógica. In: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. 1ed.Curitiba: SENAR, 2014, v. 1, p. 117-130.

_____; SOARES, Maria Salete Prado. **Concepção dialógica e as NTIC: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos**. Sem data. Disponível em:<<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/86.pdf>>. Acesso em março de 2015.

_____; SOUZA, Kamila Regina de. **Educomunicação e Desenhos Animados**. Intercom, 2013. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0225-1.pdf>>. Acesso em 22 jul. 2015.

_____ ; _____. Estilos de Aprendizagem e a Prática Pedagógica Educomunicativa na Educação Infantil. In: **Revista Estilos de Aprendizaje**, n.10, v. 10, out. 2012. Disponível em: http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_10/lr_10_octubre_2012.pdf. Acesso em 10 maio 2015.

SARTÓRIO, Lúcia Aparecida Valadares. Apontamentos críticos às bases teóricas de Jean Piaget e sua concepção de educação. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, v. 2, p. 26-46, 2010.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados: 2008.

_____. **A Pedagogia no Brasil**. Coleção Memória da Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 87-103.

_____. **O legado educacional do Século no Brasil**. Coleção Educação contemporânea. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 14, p. 296-307, 2009.

SCHÖNINGER, Raquel Valduga Zmorzenski. **Blogs de escolas: possibilidades de construção de ambiências comunicativas**. Dissertação de Mestrado. UDESC/FAED, 2010.

SCHULTZ, Theodor W. **O valor econômico da educação**. Trad. de P.S. Werneck. Rev. Técnica de C.A. Pajuaba. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

_____. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWARTZMAN, G; TARASOW, F; TRECH, M. Educación: el ejercicio de crear nuevos dispositivos tecnopedagógicos para la educación (y aprender de la experiencia). **Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación**. Buenos Aires, Argentina, 2014. Disponível em: <<http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/913.pdf>>. Acesso em 03 jul. 2015.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Formação de professores para a Educação Básica no Brasil**: projetos em disputa (1987-2001). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ, 2004.

SILVA, Marco. **Sala de aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, Anderson L. da; MESSA, Fábio de C. Tensões e distensões no campo educacional da televisão: o conceito de ecossistema comunicativo na visão latinoamericana. **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul – v. 12, n. 24, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/view/File/2446/1537>>. Acesso em 21 jul. 2015.

SILVA, Juremir Machado. Interfaces: Michel Maffesoli, teórico da Comunicação. Dossiê Michel Maffesoli. **Famecos**.

Porto Alegre, n.25, dez. 2004. Disponível em: <<http://revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/view/401/329>>. Acesso em abril 2015.

SILVA, M.; VALDEMARIN, VT., (Orgs). **Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; BRAGA, Sérgio; PENTEADO, Cláudio (Orgs.). **Cultura, política e ativismo nas redes digitais**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 7.ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. (2002) **A Educomunicação e suas áreas de intervenção**. Educom.TV, tópico 1, ECA/USP, 2002. Disponível mediante senha em: [<http://www.educomtv.see.inf.br/>]. E Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/28.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2015.

_____. Educomunicação e Educação Midiática. **Comunicação & Educação**. v.19, n 2, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/72037>>. Acesso em 24 jun. 2015.

_____. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & educação**. São Paulo, n 19, 12 a 24, set./dez., 2000. Disponível em: <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/Meus%20documentos/Downloads/36934-43472-1-PB.pdf>>. Acesso em 10 mai. de 2015.

_____. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação.** São Paulo: Paulinas. 2011.

_____. Caminhos da Educomunicação na América Latina e nos Estados Unidos. In **Caminhos da Educomunicação**, 2.ed. São Paulo: Salesiana, 2003.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SODRÉ, Muniz. Sobre a episteme comunicacional. **Matrizes**, n 1, outubro 2007. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/38/61>>. Acesso em 08 maio de 2015.

SOUZA, Kamila Regina de. **Desenhos animados e educomunicação: as brincadeiras das crianças e a prática pedagógica da educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação-FAED, Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Florianópolis, 2013. Disponível em <http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3330>. Acesso em 08 jun. 2015.

_____; SARTORI, Ademilde Silveira . **Educomunicação e Desenhos Animados: Construindo o Conceito de Prática Pedagógica Educomunicativa desde a Educação Infantil.** In: XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação/INTERCOM, 2013, Manaus - AM. **Anais do XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação/INTERCOM - Comunicação em tempo de redes sociais: afetos, emoções, subjetividades.** São Paulo: INTERCOM, 2013. v. 36. Disponível em: <http://www.congressosweb.info/index.php/areas-tematicas-2013/Congreso%202013/educomunicacion/educomunicacao-e->

desenhos-animados-construindo-o-conceito-de-pratica-pedagogica-educomunicativa-desde-a-educacao-infantil.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910).** São Paulo: UNESP, 1998.

TAPSCOTT, Don. **A Hora da Geração Digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos.** Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2008.

VALLEJO, Antonio Pantoja, ZWIEREWICZ, Marlene (Org). **Sociedade da Informação, Educação Digital e Inclusão.** Florianópolis: Insular, 2007.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) Técnicas de ensino: por que não? **Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 1991.

VIOTTO FILHO, I. A. Tuim; PONCE, R. de F.; ALMEIDA S. H. V. de. **As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotski e Wallon:** pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 29, 2º sem. de 2009, pp. 27-55.

VYGOSTKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.**
São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEBER, Silke. Marcas da reforma universitária de 1968 e novos desafios para a universidade brasileira. **Estudos de sociologia**, v.2n. 15. 2009.p. 121 – 136.. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/153>.

ZABALA, Antoni. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre, 2010.

SITES CONSULTADOS

<http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/05/o-que-e-ip.html>

<http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>

<http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/>

<https://www.youtube.com/watch?v=TOCVm0EOsd8>

<https://www.youtube.com/watch?v=B--6gRdi3Ws&list=RDB--6gRdi3Ws#t=7>

<https://www.youtube.com/watch?v=Y32vxE8YKzQ&index=3&list=RDB--6gRdi3Ws>

<https://www.youtube.com/watch?v=1pho-XJySzk&index=5&list=RDB--6gRdi3Ws>

<http://g1.globo.com/goias/noticia/2016/06/video-mostra-briga-entre-duas-alunas-na-porta-de-escola-em-goias-assista.html>.

<http://g1.globo.com/mg/grande-minas/noticia/2015/05/aluno-e-afastado-de-escola-em-aracuai-apos-agredir-professora.html>.

<http://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/balanco-geral-rj/videos/alunos-de-escola-serao-expulsos-apos-filmagem-de-relacao-sexual-na-zona-norte-do-rio-06102015>.

<http://www.escolasdereferencia.blogspot.com.br/p/escolas-do-projeto.html>

<http://educacaocanudos.blogspot.com.br/2011/09/projeto-intercambio-escolar-de-canudos.html>

<http://www.e-culturas.org/index.php?p=1>

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário



Nº. do Formulário	Pesquisador(a)		
Data de aplicação (DD/MM/AA)			

I. PERFIL DOCENTE

1. Nome da instituição educativa na qual trabalha atualmente:

2. Ano de seu nascimento(XXXX)

3. Sexo

Feminino	Masculino
----------	-----------

4. Nível de escolarização

Tecnólogo/nível superior	Profissionalizante/nível médio	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
--------------------------	--------------------------------	-----------	----------------	----------	-----------

Outro: Qual?

5. Área de Formação profissional

6. Experiência como docente em anos

7. Tempo de atuação na atual instituição

8. Principal atividade desempenhada nesta instituição

II. FORMAÇÃO E PERCEPÇÃO EM TIC

9. Participa ou já participou de algum curso de formação para o uso de TIC?

Sim (passar a P10)	Não (passar a P12)	Não Sabe/Não quer responder (passar a P13)
--------------------	--------------------	--

10. Especifique o tipo:

Seminários e conferências.

Pós graduação: especialização, mestrado e doutorado

Curso Técnico ou tecnológico

Cursos de curta duração (de um semestre ou menos)

Outro. Qual?.....

11. O último curso, o realizou por: (Selecione somente uma opção)

Iniciativa própria

Iniciativa da Secretaria de Educação

Iniciativa de outros ministérios

Iniciativa da instituição educativa

Iniciativa do Ministério da Educação e Cultura

Outros. Quais?.....

12. Se a resposta foi não, marque com um X o principal motivo: (selecione somente uma opção)

Não considera necessário para seu desenvolvimento profissional

Os conteúdos dos cursos que conhece não respondem as suas necessidades

Os horários dos cursos não são compatíveis com os seus

Não tenho conhecimento de cursos sobre o tema

Não tenho aptidões com este tema

Prioriza outros cursos de formação

Outro. Qual?.....

13. No momento de avaliar seu desempenho e crescimento profissional, indique se a questão se ajusta ou não ao seu perfil.

	SIM	NÃO
a. Exploro e discuto continuamente os atributos das comunidades de aprendizagem digitais para a melhora		
b. Faço uso de comunidades de aprendizagem digitais orientadas ao aproveitamento das TIC para um		
c. Participo ativamente em comunidades de aprendizagem para trocar ideias e métodos para o aproveitamento das TIC a favor de um melhor processo de aprendizagem com meus estudantes		
d. Tenho ajudado a desenvolver ou manter comunidades de aprendizagem que permitam incrementar ideias		
e. Reconheço e avalio visões ao redor da adoção das TIC e das habilidades requeridas para o		



	SIM	NÃO
f. Tenho realizado ações orientadas a garantir a adoção das TIC em minha Instituição de Ensino- IE		
g. Adoto uma visão compartilhada de apropriação das TIC adequada para o entorno educativo, trabalho em colaboração com outros na tomada de decisões; e ajudo no desenvolvimento das habilidades em TIC de outros.		
h. Tenho participado no desenvolvimento de atividades orientadas a adotar as TIC na IE e na comunidade educativa onde trabalho		
i. Indago e reflito sobre o uso das TIC a favor das necessidades de aprendizagem dos estudantes		
j. Tenho aplicado planos de aprendizagem baseados nas TIC que integrem investigação atualizada e práticas pedagógicas promissoras a fim de apoiar a aprendizagem de meus estudantes		
k. Avalio e reflito regularmente sobre investigações atualizadas e aplicações práticas promissoras para usar as TIC a favor da aprendizagem		
l. Tenho contribuído no desenvolvimento de atividades orientadas ao uso efetivo das TIC para melhorar o ensino e a aprendizagem, os quais tenho compartilhado em comunidades de aprendizagem ou outros cenários a nível local, nacional ou global		
m. Tenho identificado estratégias orientadas a um melhor desenvolvimento da profissão docente e da comunidade escolar onde trabalho		
n. Tenho demonstrado e discutido com meus colegas sobre o impacto do uso efetivo de recursos digitais a favor da melhora da aprendizagem dos estudantes e da profissão docente		
o. Tenho colaborado ativamente em favor do desenvolvimento profissional dos docentes de minha IE e em nível geral, compartilhando com outros as práticas as quais tenho feito uso das TIC para a melhora da aprendizagem de meus estudantes		
p. Tenho demonstrado, discutido e socializado entre os diferentes membros da comunidade educativa onde trabalho e em nível geral, o impacto que tem as TIC na aprendizagem de meus estudantes e no desenvolvimento profissional de minha função docente		

14. Determine seu nível de desempenho para cada uma das seguintes ações: (Selecione só um nível para cada ação)

	Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto	Não tenho feito	Não sei/ não conheço
a. Buscar e selecionar informações utilizando diferentes ferramentas TIC e fontes como buscadores, bibliotecas virtuais, repositórios, etc							
b. Estabelecer comunicação com outros utilizando TIC por email, chat, fóruns, mensagens de texto, etc.							
c. Moderar redes de aprendizagem e comunidades virtuais como, por exemplo, educared, RIVED, Dab-comunidades de prática, etc.							
d. Participar em comunidades virtuais e redes de aprendizagem, por exemplo, educared, RIVED, Dab-comunidades de prática, etc.							
e. Dinamizar os processos de ensino e aprendizagem utilizando recursos básicos de informática (planilhas de cálculo, processador de textos e de apresentação).							
f. Buscar, selecionar e utilizar recursos educativos digitais							
g. Desenhar ambientes de aprendizagem que incorporem o uso de TIC como cursos virtuais, redes de trabalho etc.							
h. Produzir recursos educativos digitais como áudio, vídeos, apresentações online, etc.							
i. Publicar em blog ou sites seus próprios recursos educativos digitais.							
j. Acompanhar o processo de aprendizagem dos estudantes por meio das TIC							
k. Utilizar as normas/leis para um manejo sadio e seguro da Internet							
l. Utilizar as normas de propriedade intelectual existentes sobre uso de informação própria e alheia							
m. Intercambiar aprendizagens, experiências e/ou investigações sobre o uso educativo de TIC							
n. Aproveitamento das redes sociais e Web 2.0 como Facebook e Youtube para o trabalho docente com seus estudantes							
o. Utilizar as TIC para apoiar processos de investigação referentes ao uso de bases de dados especializadas, ou publicações de resultados de investigações							
p. Uso de dispositivos móveis (celular e tablets para o desenvolvimento de atividades de ensino com seus estudantes							
q. Agilizar os processos de ensino e aprendizagem, utilizando recursos audiovisuais como TV e rádio							
r. Aproveitamento de aplicativos para celular (apps) para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem com seus alunos							
s. Outros. Quais?							

15. O cenário mais comum quando você faz uso das TIC na sala de aula é: (escolher apenas uma opção)

- Levar os alunos ao laboratório de informática
- Mover o equipamento disponível na escola para minha sala de aula
- Levar meus próprios equipamentos para a sala de aula
- Usar os equipamentos disponíveis na sala de aula
- Usar os equipamentos que dispõem os alunos (como notebooks, celulares e tablets) Não faço uso de TIC em minhas aulas



16. Quais os tipos de barreiras que impedem o acesso a equipamentos informáticos e recursos tecnológicos na sua instituição de ensino? (Selecione uma opção em cada linha)

	Não existe o equipamento	Horários restringidos de acesso	Insuficiente quantidade de equipamentos	Falhas técnicas dos equipamentos	Resistência a mudanças pelos docentes	Resistências a mudanças por parte de coordenadores e ou diretores por ex.	Normas inadequadas para o uso de equipamentos	Não existem barreiras de acesso	Outra. Especifique	S/NC
a. Computador de mesa										
b. Computador Portátil										
c. Equipamentos audiovisuais (Televisor, DVD, Filmadora)										
d. Câmeras fotográficas										
e. Lousa digital										
f. Equipamentos de som										
g. Celulares inteligentes (acesso a Internet)										
h. Celulares básicos (chamadas e mensagens)										
i. Scanner										
j. Impressora										
k. Tablets, Ipads										
l. Kit multimídia (fone de ouvido com microfone, auto-falantes)										
m. Skype										
n. Chat (bate-papo)										
o. Fóruns Virtuais										
p. Wiki (site colaborativo)										
q. Buscadores (Google, Bing, etc.)										
r. Blogs										
s. Aplicativos móveis (apps)										
t. Internet										
u. Site de vídeos (ex. you tube)										
v. Softwares educativos										
w. Outros. Quais? _____										
x. Projetor/data show										
y. Equipamento rádio transmissor (rádio escolar)										

17. Quais os equipamentos e recursos de TIC utilizados para fins educativos e com que frequência os usa?

	Nunca	Ocasionalmente Menos de uma vez na semana	Uma vez na semana	Várias vezes na semana	Fins educativos		
					Apresentação das informações	Construção do conhecimento (aprendizagem de conceitos, procedimento)	Avaliação da aprendizagem
a. Computador de mesa							
b. Computador Portátil							
c. Equipamentos audiovisuais (Televisor, DVD, Filmadora)							
d. Câmeras fotográficas							
e. Lousa digital							
f. Equipamentos de som							
g. Celulares inteligentes (acesso a Internet)							
h. Celulares básicos (chamadas e mensagens)							



i. Scanner								
j. Impressora								
k. Tablets (Ipad)								
l. Kit multimídia (fone de ouvido com microfone, auto-falantes)								
m. skype								
n. Chat (bate-papo)								
o. Fóruns Virtuais								
p. Wiki (site colaborativo)								
q. Buscadores (Google, Bing, etc.)								
r. Blogs								
s. Aplicativos móveis (apps)								
t. Internet								
u. Site de vídeos (ex. you tube)								
v. Softwares educativos								
w. Outros. Quais? _____								

18. Diga se você tem conta em algum dos seguintes itens da Web 2.0:

	SIM	NÃO		SIM	NÃO
Blog			Slideshare		
Twitter			Scribd		
Facebook			Outro. Especifique: _____		

19. Razões pelas quais usa as TIC na sua prática de ensino? Marque as três mais importantes.

a. Pela disponibilidade do recurso na Instituição de Ensino (IE)	
b. Para articular a minha prática com as diretrizes institucionais	
c. Porque o uso de TIC é uma tendência social	
d. Porque são ferramentas que motivam a participação dos estudantes	
e. Porque facilitam os processos de construção de conhecimento dos estudantes	
f. Porque a projeção fortalece o trabalho do estudante	
g. Porque facilitam o planejamento das disciplinas	
h. Porque enriquecem a avaliação e o monitoramento dos processos de aprendizagem	
i. Porque possibilitam maneiras diferentes de apresentação da informação	
j. Porque as TIC apóiam e dinamizam os processos de investigação	
k. Porque favorece os processos de comunicação	
l. Porque me obrigam em minha IE a usá-lo	
m. Não as utilizo	
n. Outro. Especifique: _____	

20. Das seguintes afirmações responda o quanto você esta de acordo com cada questão

	Em desacordo	Parcialmente em desacordo	Indiferente	Parcialmente em acordo	De acordo
a. As TIC têm ajudado a transformar as formas de comunicação e relações sociais					
b. As TIC proporcionam melhoras à sociedade					
c. O uso das TIC responde a exigências dos consumidores					
d. O uso das TIC é uma exigência institucional					
e. Interessa-me receber formação no uso de TIC					
f. Os estudantes estão mais bem preparados que eu no uso das TIC					
g. É importante atualizar-se para o uso educativo de TIC					
h. O uso das TIC é indispensável em minhas aulas					
i. Incomoda-me que outros me ensinem sobre o uso de TIC					
j. As TIC potencializam as capacidades individuais de aprender					
k. Sinto-me confortável participando de ambientes de aprendizagem virtuais					
l. O uso das TIC melhora o rendimento acadêmico dos estudantes					



m. As TIC são uma ferramenta importante em sua vida pessoal					
n. As TIC são uma ferramenta importante em sua vida profissional					
o. O uso de TIC melhora a atenção dos estudantes					
p. Prefiro ler no computador que em formato de livro ou cópia impressa					
q. O uso de TIC favorece o ócio e o entretenimento					

21. Quais são seus principais objetivos ao usar as TIC com os alunos? (Escolha três opções)

a. Para desenvolver habilidades de estudantes para pesquisa e seleção de informações	
b. Incentivar no aluno o uso responsável e crítico da informação	
c. Incentivar nos alunos a capacidade de criar e publicar seu próprio conteúdo	
d. Promover a interação dos alunos em ambientes colaborativos	
e. Disponibilizar ambientes de aprendizagem atraentes e dinâmicos	
f. Para facilitar a compreensão do conteúdo disciplinar	
g. Desenvolver processos de pensamento dos estudantes para treinamento de habilidades e competências	
h. Promover a educação em valores, a convivência e o respeito à diversidade	
i. Promoção de projetos de sala de aula que incentivam a criatividade e a inovação	

22. Participa de comunidades ou redes virtuais voltadas para a sua função docente?

Sim (passar a P. 23)	Não (passar a P. 24)
----------------------	----------------------

23. Se você participa em comunidades ou redes virtuais, assinale as atividades realizadas e a frequência semanal:

	Nunca	Ocasionalmente	Menos de uma vez na semana	Ao menos uma vez na semana	Várias vezes na semana
a. Realizar investigações a partir de diversas fontes					
b. Intercambiar experiências com outros profissionais desta instituição educativa					
c. Intercambiar experiências com profissionais de outras escolas ou instituições					
d. Consultar pesquisadores especialistas					
e. Receber retorno sobre suas próprias produções					
f. Oferecer retorno sobre as produções de outros					
g. Publicar ideias, projetos, experiências					
h. Interagir com meus estudantes com propósitos acadêmicos					
i. Interagir com meus estudantes com propósitos sociais					
j. Interagir com pais ou responsáveis					
k. Promover a interação de meus estudantes com outras pessoas da mesma instituição com propósitos acadêmicos					
l. Promover a interação de meus estudantes com outras pessoas de outras instituições ou de outros lugares com propósitos acadêmicos					

24. Em qual das seguintes opções você considera que o uso das TIC tem propiciado maiores mudanças? (Selecione três por ordem de importância)

a. Nos processos de planejamento curricular	
b. Nos processos de monitoramento e avaliação	
c. No reconhecimento das ideias, propostas, interesses e necessidades dos estudantes	
d. Nos processos de comunicação com os gestores e pares	
e. Nas atividades de sala de aula	
f. Na autonomia dos estudantes	
g. Nas formas de participação dos estudantes	
h. Em sua liderança como docente	
i. Em nenhum dos processos	
j. Outros. Quais?	

25. Fez uso de portais educativos nos últimos 6 meses.

Sim (passar a P.26)	Não (passar a P.27)
---------------------	---------------------



26. Se você tem usado portais educativos indique se tem realizado as seguintes atividades e com que frequência?

	SIM	NÃO	Diária	Semanal	Mensal	Esporadicamente
a. Baixar recursos educativos						
b. Consulta de novidades e notícias						
c. Participar em redes, comunidades ou cursos virtuais						
d. Participar em concursos ou ver chamadas para eventos						
e. Consultar informações específicas de um programa ou projeto						
f. Consultar experiências de outros docentes						
g. Registrar, publicar e atualizar projetos de aula e experiências significativas						
h. Elaborar planos de aula						

27. No momento de avaliar seu desempenho com as TIC, indique qual ou quais das seguintes opções se identifica:

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
a. Reconheço as possibilidades que as TIC oferecem para a investigação e coleta de informações acerca de um tema determinado				
b. Adapto e crio experiências de aprendizagem que incluem o uso das TIC				
c. Projeto e personalizo experiências de aprendizagem através das TIC				
d. Trabalho de forma colaborativa com meus estudantes para investigar sobre um problema ou tema determinado				
e. Reconheço formas em que os recursos TIC permitem que meus estudantes explorem temas particulares				
f. Seleciono e emprego recursos TIC para que meus estudantes explorem sobre um tema particular				
g. Promovo o uso das TIC para que meus estudantes explorem perguntas e temas de interesse				
h. Formo meus estudantes para o uso independente das TIC durante seus processos de aprendizagem				
i. Investigo e planejo atividades de aprendizagem que fazem uso das TIC				
j. Adapto materiais das TIC para atender ao estilo de aprendizagem de meus estudantes				
k. Elaboro e emprego estratégias específicas que fazem uso das TIC para diferenciar a experiência de aprendizagem de cada estudante				
l. Identifico e desenvolvo experiências de aprendizagem personalizadas com meus estudantes, de acordo com suas necessidades e perfis				
m. Identifico exemplos de avaliações formativas mediadas pelas TIC, reconhecendo a importância destas para a melhora da aprendizagem e ensino de meus estudantes				
n. Desenvolvo avaliações mediadas por TIC para melhorar a aprendizagem e o ensino com meus estudantes				
o. Dou múltiplas e variadas oportunidades para demonstrar o aprendido por meus estudantes através das TIC				
p. Desenvolvo atividades orientadas a comprometer meus estudantes no desenvolvimento e análise das avaliações feitas a eles				

28. Dos seguintes lugares abaixo nos indique a frequência com que geralmente usa as TIC:

	Nunca	Ocasionalmente	Menos de uma vez na semana	Ao menos uma vez na semana	Várias vezes na semana
a. Casa					
b. Sala de professores					
c. Sala de informática da IE					
d. Sala de aula					
e. Biblioteca					
f. Centros de internet públicos (cibercafés e lan houses)					
g. Dispositivos móveis (celular e/ou tablets)					
h. Outros espaços. Especifique:					



29. Indique o nível de cada afirmação a seguir. Para você as TIC:

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
a. <i>Facilitam e inspiram a aprendizagem e a criatividade dos estudantes</i>				
b. <i>Permitem incorporar ferramentas e recursos contemporâneos para otimizar a aprendizagem de conteúdos em um contexto determinado</i>				
c. <i>Permitem promover a aprendizagem e a criatividade dos estudantes</i>				
d. <i>Permitem desenvolver ambientes de aprendizagem enriquecedores</i>				
e. <i>Permitem uma maior diversidade nas atividades de aprendizagem</i>				
f. <i>Permitem uma maior diversidade nas avaliações dos estudantes</i>				
g. <i>Permite a aprendizagem de competências, orientadas a um melhor manejo destes recursos e equipamentos</i>				
h. <i>Permite a promoção de cenários colaborativos</i>				
i. <i>Permite uma melhor transferência de conhecimento</i>				
j. <i>Permitem a utilização de uma diversidade de meios e formatos digitais para o estabelecimento de comunicação</i>				
k. <i>Permite a utilização de recursos para apoiar a investigação e a aprendizagem</i>				
l. <i>Permitem a promoção de comportamentos éticos e legal nas práticas profissionais</i>				
m. <i>Permitem o ensino do uso seguro, legal e ético da informação digital e das TIC</i>				
n. <i>Permite o uso equitativo aos recursos digitais e ferramentas</i>				
o. <i>Promove a interação social</i>				
p. <i>Permite aos professores a liderança na promoção de competências tecnológicas em seus alunos</i>				
q. <i>Promove a compreensão de diversas culturas e uma consciência global</i>				
r. <i>Permite a melhora contínua das práticas profissionais</i>				

30. Você faz uso dos equipamentos e recursos TIC para? (Escolha as 3 opções mais importantes)

<i>Melhorar suas práticas profissionais com seus estudantes</i>	
<i>Promover o uso responsável das TIC entre seus estudantes</i>	
<i>Promover cenários colaborativos entre seus estudantes</i>	
<i>Promover o uso de recursos orientados a investigação e a aprendizagem entre seus estudantes</i>	
<i>Promover cenários alternativos de comunicação entre seus estudantes</i>	
<i>Promover um melhor uso das TIC entre seus estudantes</i>	
<i>Fortalecer os conteúdos didáticos nas aulas com seus estudantes</i>	
<i>Promover ambientes de aprendizagem enriquecedores</i>	
<i>Promover novos ambientes de aprendizagem e a criatividade entre os estudantes</i>	
<i>Realizar mecanismos de avaliação de seus estudantes</i>	
<i>Facilitar a resolução de problemas complexos relacionados com a matéria dada</i>	
<i>Promover a construção colaborativa do conhecimento entre seus estudantes</i>	
<i>Promover a reflexão de seus estudantes</i>	
<i>Promover o pensamento criativo e inovador em seus estudantes</i>	



31. Das seguintes afirmações, valore cada uma seguindo a escala ao lado

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
a. <i>Participo ativamente da construção de uma visão regional ou local dentro de minha IE com todos os membros da comunidade educativa ao qual faço parte</i>				
b. <i>Minha IE convoca a todos os atores educativos no planejamento e implementação de planos estratégicos orientados ao melhoramento institucional a partir da incorporação das TIC</i>				
c. <i>Em minha IE se promove e faz-se uso de produtos de investigação aplicados para implementar políticas, programas e mecanismos de financiamentos que ajudem a integração das TIC em minha instituição</i>				
d. <i>Em minha IE se desenvolvem atividades de aprendizagem mediante o uso das TIC</i>				
e. <i>Reconheço o uso efetivo das TIC nas IE para melhorar a aprendizagem dos estudantes</i>				
f. <i>Minha IE busca garantir processos de garantia do abastecimento de recursos TIC para o ensino e aprendizagem na instituição.</i>				
g. <i>Minha IE tem implantado um repositório escolar de práticas efetivas na integração das TIC</i>				
h. <i>Minha IE promove a implementação de projetos inovadores escolares com docentes de outras IE</i>				
i. <i>Tenho trabalhado para implementar projetos inovadores escolares com docentes de outras IE</i>				
j. <i>Faço uso das TIC em sala de aula e as aproveito para minha aprendizagem profissional</i>				
k. <i>Minha IE promove o uso das TIC na sala de aula e para aprendizagem profissional</i>				
l. <i>Minha instituição me dá apoio financeiro e institucional para participar de comunidades de práticas, aprendizagem permanente ou continuada</i>				
m. <i>Eu uso as ferramentas de comunicação on-line para troca de informações com a comunidade educativa (responsáveis, professores, estudantes e gestores)</i>				
n. <i>Informo-me sobre investigações educativas que me ajudem na seleção de recursos que permitam a integração efetiva das TIC</i>				
o. <i>Minha IE desenvolve atividades destinadas a estimular as pessoas que nela trabalham para que compartilhem suas experiências na incorporação de TIC</i>				
p. <i>Emprego sempre dados para tomar decisões a respeito da aquisição e ao uso de recursos TIC em minhas aulas</i>				
q. <i>Minha IE implementa práticas de contratação e ou seleção que assegure que o pessoal da IE tenha habilidades necessárias para apoiar planos de melhoramento permeado por TIC</i>				
r. <i>Tenho promovido e apoiado a participação de outros agentes (universidades e centros de investigação) que contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos através da utilização de tecnologias de colaboração</i>				
s. <i>Minha IE destina recursos financeiros, pessoal de apoio, entre outros, para fazer uso efetivo das TIC</i>				
t. <i>Minha IE oferece ou assegura suporte técnico para a implementação de novos recursos TIC</i>				
u. <i>Participo ativamente no processo de apoio, informação e supervisão da implementação de políticas dos recursos TIC, entre estudantes e comunidade escolar</i>				
v. <i>Apoio a implementação de políticas escolares, relacionadas a responsabilidades éticas e legais para toda a comunidade educativa</i>				
w. <i>Promovo o uso recursos TIC para realizar projetos de aprendizagem colaborativos com meus estudantes</i>				
x. <i>Promovo o uso de dispositivos móveis (celular e tablets) nas aulas com meus estudantes</i>				
y. <i>Promovo o uso de aplicativos (app) para celulares nos processos de ensino-aprendizagem</i>				



32. Marque nas declarações abaixo, seu nível de concordância ou não com cada uma delas (selecione uma para cada linha).

	Totalmente em desacordo	Em desacordo	Algo de acordo	De acordo	Muito de acordo
a. O estudante deve estar localizado no centro do paradigma educacional					
b. O docente deve centrar-se em que os alunos desenvolvam competências					
c. A avaliação deve centrar-se em medir o grau de aplicação efetiva do conhecimento pelos					
d. O paradigma educativo deve orientar-se no desenvolvimento de competências nos					
e. A educação deve aproveitar as TIC e o uso de metodologias interativas com os estudantes					
f. Os métodos didáticos devem estar determinados pelas competências e capacidades que se					



33. Em sua disciplina, qual é o nível de uso que se faz das TIC nas seguintes técnicas de aprendizagem em aula:

	Nada	Pouco	Algo	Bastante	Muito
<i>a. Exposição oral</i>					
<i>b. Trabalho em grupos</i>					
<i>c. Resolução de problemas</i>					



34. Responda se usa as TIC em cada item e qual a diretriz empregada na Instituição de ensino.

	Usa TIC		Diretriz empregada		
	Sim	Não	Recomendado	Obrigatório	Não pautado pela direção
<i>a. Desenvolvimento das competências previstas na</i>					
<i>b. Fortalecimento das capacidades dos alunos</i>					
<i>c. Verificação de resultados de aprendizagem</i>					
<i>d. Ministrando os conteúdos temáticos das</i>					
<i>e. Realização de atividades de ensino e aprendizagem</i>					
<i>f. Utilização de ambientes de aprendizagem e recursos</i>					
<i>g. Desenvolvimento de estratégias didáticas</i>					
<i>h. Verificar se o ensino atingiu seus objetivos nas</i>					



35. Qual o nível que você estima que as TIC possam ajudar no desenvolvimento dos seguintes processos, durante o planejamento das disciplinas ministradas na sua IE

	Nada	Pouco	Algo	Bastante	Muito
<i>Avaliação das Necessidades</i>					
<i>Especificação de competências</i>					
<i>Determinação de componentes e níveis de realização de competências</i>					
<i>Identificação de procedimentos para o desenvolvimento de competências</i>					
<i>Definição de avaliação de competências</i>					
<i>Validação de competências</i>					