UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DA LOUSA AO PIXEL: O ENSINO COM AS NOVAS
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO
(NTICs) EM ESCOLA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO**

RÔMULO JOSÉ OLIVEIRA

RIBEIRÃO PRETO

2017

RÔMULO JOSÉ OLIVEIRA

**DA LOUSA AO PIXEL: O ENSINO COM AS NOVAS
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO
(NTICs) EM ESCOLA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia,
Ciências e Letras de Ribeirão Preto da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Mestre em Ciências.

Área de Concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Marcondes de
Castro Filho.

RIBEIRÃO PRETO

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Oliveira, Rômulo José

Da lousa ao pixel: o ensino com as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) em escola municipal de Ribeirão Preto / Rômulo José Oliveira; orientador, Cláudio Marcondes de Castro Filho. - 2017

230 p. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

Versão Corrigida

1. Educação. 2. Ensino. 3. Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

Oliveira, R. J. **Da lousa ao pixel: o ensino com as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) em escola municipal de Ribeirão Preto.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. **Cláudio Marcondes de Castro Filho** Instituição: **FFCLRP/USP**

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. **Noeli Prestes Padilha Rivas** Instituição: **FFCLRP/USP**

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. **Juvenal Carolino da Silva Filho** Instituição: **Universidade Federal de Goiás**

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. **Deise Maria Antonio Sabbag** Instituição: **FFCLRP/USP**

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha família de filho, que me acolheu neste mundo... minha mãe, minhas irmãs e em memória de meu pai...

À minha família de pai, que me permitiu acolhê-los... minha esposa e meus filhos...

Aos meus amigos, meus professores e aos meus alunos que me permitiram crescer...

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos estão em ordem de “chegada”... Inicialmente, a Deus que, em sua infinita Bondade, me permitiu estar neste mundo para aprender...

Aos meus pais, Romolo Roberto Oliveira (*in memoriam*) e Sebastiana Eustáquia Fernandes Oliveira... por concretizarem a minha existência e, desde a minha tenra idade, aceitaram e apoiaram minhas decisões...

Às minhas irmãs, Roberta Aparecida Oliveira e Ranulfa Antônia Oliveira Giovaninni, aos meus cunhados Fernando e Célio e aos meus sobrinhos, Ana Flávia (minha afilhada), Fernanda, Maria Rita e Juninho... por me acolherem nesta família e me permitirem acolhê-los...

À minha querida e amada esposa, Marilza Alvarenga de Melo, que me mostrou que vale a pena amar e ser amado... e que compartilha comigo todos os dias de nossas existências...

Aos nossos infinitamente amados filhos... Mateus Alvarenga de Oliveira (Teteu) e Livia Alvarenga de Oliveira (Iaiá)... por nos agradecerem com sua presença, sabedoria, paciência, compreensão, o que nos torna eternamente orgulhosos e agradecidos...

Aos meus colegas de hoje e de sempre... com os quais posso compartilhar minha vida, dificuldades, conquistas, dúvidas...

Ao meu querido orientador Cláudio Marcondes de Castro Filho... quem primeiro me acolheu, compreendeu, aceitou, incentivou e orientou a minha pesquisa... mais que um orientador, um amigo, uma prova viva de que ainda existem pessoas que não fazem dos protocolos, da burocracia e da distância institucional obstáculos quase intransponíveis...

Aos integrantes da minha banca de defesa, Profa. Noeli Prestes Padilha Rivas... de quem pude usufruir dos principais saberes pedagógicos que fundamentaram esta pesquisa. Ao Prof. Dr. Juvenal Carolino da Silva Filho... primeiramente um amigo, depois um professor... Também, à Profa. Dra. Deise Maria Antonio Sabbag que, prontamente, dispôs-se a participar da nossa banca “aos 45 minutos do 2º tempo”...

Por fim, direciono minha eterna gratidão a todos aqueles que aqui não citei e com os quais me encontrei, compartilhei, aprendi...

Com as minhas lições bem aprendidas

Com as minhas lições bem aprendidas,
com os meus exercícios bem feitos,
estudante empírico
autodidata aplicado,
tenho todos os sofrimentos aceitos
pela minha e por outras vidas.

Com o peso da minha humildade,
montanha enorme nos meus ombros,
estudante empírico
autodidata aplicado,
vou com meus olhos de vastos assombros
pelas ruas novas da nova Cidade.

Meu nome não sabes, nem é necessário,
e de família e nascimento,
estudante empírico
autodidata aplicado,
ficaram os dados perdidos no vento,
aéreas letras de registro vário.

Minha aprendizagem é uma calma conquista,
para as provas de qualquer instante:
estudante empírico
autodidata aplicado,
em alma e corpo sou memória de diamante,
vida sem pálpebra, disciplinada vista.

Mas decerto o que aprendo é meu somente,
meu patrimônio incomunicável, sem herdeiro;
estudante empírico
autodidata aplicado,
professor meu sou e único aluno verdadeiro,
e, a minha, é a escola comum da humana gente.

Apenas o meu esforço ultrapassa noite e dia,
torna-me em aula constante o tempo no mundo,
estudante empírico
autodidata aplicado,
desvalido, em mim mesmo, e para além, me aprofundo,
para o curso já sem palavras da sabedoria.

(Cecília Meireles)

RESUMO

Oliveira, Rômulo José. ***Da lousa ao pixel: o ensino com as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) em escola municipal de Ribeirão Preto***. 2017. 230f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo – FFCLRP/USP, Ribeirão Preto, 2017.

O surgimento e a expansão das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) possibilitaram inúmeras mudanças culturais, inclusive nos espaços escolares. Diante dessa realidade, a presente pesquisa busca compreender as possíveis mudanças ocorridas no processo de ensino que se utiliza das NTICs como recursos didático-pedagógicos. O objetivo de tal pesquisa é compreender as razões pelas quais os docentes se utilizam das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação enquanto recursos instrumentais no ensino atual. Para isso, foi realizado um estudo de caso único, de abordagem qualitativa, numa escola municipal de Ribeirão Preto, no qual foram utilizados o questionário, a entrevista e a observação informal como instrumentos de coleta de dados. Foi entrevistado um docente de cada área do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática) que compõe o curso de Ensino Fundamental (Anos Finais) e, para a interpretação dos dados coletados, foi usado o método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin. Foram constatadas, mediante a análise dos dados à luz do referencial teórico, três considerações: primeira, a de que há certa indefinição acerca da função social da escola (formação integral versus formação intelectual) cujo posicionamento desta pesquisa é o de assumir a escola com a função social de formadora intelectual dos estudantes, isto é, a instituição escolar ainda não está preparada para oferecer um processo de formação integral, mas, também, não deve se reduzir a oferecer uma mera instrução; a segunda consideração é a de que há a predominância de uma concepção de ensino enquanto transmissão de conteúdos enquanto prática instituída, a qual determina uma postura passiva por parte dos estudantes, em contradição com a fundamentação teórica desta pesquisa; por fim, em relação ao *locus* das NTICs no processo de ensino, tais tecnologias devem ser assumidas enquanto suporte, apoio, instrumento, recurso, portanto, não são os elementos principais do processo de ensino, apesar de possuírem um potencial ainda imensurável, o que poderia qualificar ainda mais o processo de ensino.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

ABSTRACT

OLIVEIRA, R. J. **From the slate to the pixel: the teaching with the New Technologies of Information and Communication (NTICs) in municipal school of Ribeirão Preto.** 2017. 230f. Dissertation (Masters) - Graduate Program in Education of the Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo - FFCLRP / USP, Ribeirão Preto, 2017.

The emergence and expansion of the New Technologies of Information and Communication (NTICs) made possible numerous cultural changes, including in school spaces. Faced with this reality, the present research seeks to understand the possible changes that have occurred in the teaching process used by NICTs as didactic-pedagogical resources. The purpose of such research is to understand the reasons why teachers use New Technologies of Information and Communication as instrumental resources in current teaching. For this, a unique case study was carried out, with a qualitative approach, in a municipal school of Ribeirão Preto, in which the questionnaire, the interview and the informal observation were used as instruments of data collection. A professor of each area of knowledge (Human Sciences, Nature Sciences, Languages and Mathematics) was interviewed that composes the course of Elementary School (Final Years) and, for the interpretation of the collected data, the proposed Content Analysis method was used By Bardin. Based on the analysis of the data in the light of the theoretical reference, three considerations have been observed: first, that there is a certain lack of definition about the social function of the school (integral formation versus intellectual formation). The position of this research is to assume the school with the That is, the school institution is not yet ready to offer a process of integral formation, but also, it should not be reduced to offering a mere instruction; The second consideration is that there is a predominance of a teaching concept as content transmission as an established practice, which determines a passive attitude on the part of the students, in contradiction with the theoretical foundation of this research; Finally, in relation to the locus of NICTs in the teaching process, such technologies must be assumed as support, support, instrument, and therefore are not the main elements of the teaching process, although they have a still immeasurable potential. Could further qualify the teaching process.

Keywords: Education. Teaching. New Information and Communication Technologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O saber pelo desejo.....	67
Figura 2 – O saber pela necessidade.....	67
Figura 3 – Esquema da análise dos dados.....	138
Figura 4 – As categorias da pesquisa.....	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A escola - principais contribuições dos autores	27
Quadro 2 – O docente - principais contribuições dos autores.....	44
Quadro 3 – O currículo - principais contribuições dos autores.....	60
Quadro 4 – O conceito de ensino - principais contribuições dos autores.....	85
Quadro 5 – As NTICs - principais contribuições dos autores.....	115
Quadro 6 – Categoria 1 - Conceito de Ensino.....	144
Quadro 7 – Categoria 2 - As NTICs no Ensino.....	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
EMEFEM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NTICs	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Justificativa da Pesquisa.....	17
1.2 Problema da Pesquisa.....	17
1.3 Objetivo Geral.....	18
1.4 Objetivos Específicos.....	18
2 O ENSINO E SUAS DIMENSÕES.....	20
2.1 A Escola.....	20
2.2 O Docente.....	27
2.3 O Currículo.....	45
2.4 As Contribuições dos Autores para o Ensino.....	60
3 AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO.....	86
3.1 As NTICs no Ensino.....	90
3.1.1 A Proposta de Marc Prensky.....	91
3.1.2 Vani Kenski e o uso das NTICs no Ensino.....	100
3.2 O MEC e as Políticas sobre Tecnologias no Ensino.....	107
4 METODOLOGIA.....	118
4.1 A Pesquisa em Educação.....	118
4.2 A Dialética Micro/Macro da Pesquisa.....	122
4.3 A Pesquisa Qualitativa.....	125
4.4 O Estudo de Caso Único.....	127
4.5 A Contextualização do Universo da Pesquisa.....	129
4.6 As Fases do Projeto.....	131
4.6.1 O Questionário.....	131
4.6.2 A Observação Informal.....	132
4.6.3 As Entrevistas.....	133

4.6.4 A Análise de Conteúdo.....	136
----------------------------------	-----

5 DISCUSSÃO DOS DADOS.....138

5.1 Considerações sobre o Uso do Questionário na Pesquisa.....	139
--	-----

5.2 Considerações sobre a Observação Informal.....	140
--	-----

5.3 Considerações sobre a Entrevista.....	141
---	-----

5.3.1. Emprego da Análise de Conteúdo da Categoria 1 – Conceito de Ensino.....	143
--	-----

5.3.2. Emprego da Análise de Conteúdo da Categoria 2 – As NTICs no Ensino.....	163
--	-----

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....194

REFERÊNCIAS.....198

APÊNDICES.....205

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	206
--	-----

Apêndice B - Termo de Autorização para Uso de Voz e Depoimento.....	208
---	-----

Apêndice C – Roteiro para Entrevista.....	209
---	-----

Apêndice D – Questionário.....	211
--------------------------------	-----

Apêndice E – Esquema da Análise dos Dados.....	213
--	-----

ANEXOS.....214

Anexo A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	215
---	-----

Anexo B – Autorização para Pesquisa – Secretaria Municipal da Educação.....	217
---	-----

Anexo C – Autorização para Pesquisa – Unidade Escolar.....	218
--	-----

Anexo D – TCLE e Autorização para Uso de Voz e Depoimento – Docentes.....	219
---	-----

Anexo E – Dados da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto.....	227
--	-----

Anexo F – Quadro Curricular para o Ensino Fundamental (Anos Finais).....	230
--	-----

1 INTRODUÇÃO

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele (ARENDT, 1992, p. 247 apud AQUINO, 1999, p. 166).

Motivação é aquilo que move. Assim, este trabalho foi movido por uma curiosidade despertada nas primeiras experiências de docência deste pesquisador, ao se deparar com sua maior responsabilidade: **o ensinar**. A ação de ensinar ocupa um lugar importante no decorrer do processo educacional, uma vez que o professor sai de si mesmo e parte, munido de intenções, vontades, medos, insegurança, em busca da formação de um sujeito: o estudante.

Sendo assim, há de se considerar que as estratégias, ou seja, os meios escolhidos pelo professor para entrar em contato com o educando são responsáveis por permitir um primeiro olhar entre os envolvidos e, deste olhar, construir uma relação que, dada a complexidade, pode se revelar como boa, equilibrada, justa, bem como conflituosa, incoerente, superficial e até mesmo violenta.

A trajetória questionadora, a partir da qual surgiu este trabalho, teve seu início em 2002 quando, do cotidiano escolar, uma constatação leiga e superficial, portanto, pouco rigorosa e/ou comprobatória, veio à tona: os estudantes demonstravam maior abertura e interesse quando, no processo pedagógico, o professor (no caso, este pesquisador) recorria aos considerados novos instrumentos-recursos didáticos, no dizer de Kenski (2004), **Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs)**, isto é, recursos didáticos que se diferenciavam dos considerados tradicionais, como, por exemplo, o livro didático, a apostila, o giz e a lousa. Assim, as NTICs

articulam várias formas eletrônicas de armazenamento, tratamento e difusão da informação. Tornam-se “midiáticas” após a união da informática com as telecomunicações e o audiovisual. Geram produtos que têm como algumas de suas características a possibilidade de interação comunicativa e a linguagem digital (KENSKI, 2004, p. 22).

Foi desse contexto pedagógico que nasceu a dúvida que norteia e justifica este trabalho: o que significa utilizar tais recursos no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica? Quais as razões que motivam o seu uso feito pelos docentes da rede pública municipal de Ribeirão Preto?

Contudo, de forma a qualificar tal dúvida, restava investigar cientificamente, a partir da hipótese inicial descrita anteriormente, de modo a não se contentar única e exclusivamente com constatações práticas e/ou superficiais, mas buscar, identificar e compreender tal fenômeno a partir de um referencial mais próximo da verdade possível: a pesquisa científica em Educação. Eis o “primeiro-motor” desta pesquisa contextualizada na Educação Básica (compreendida particularmente nos Anos Finais – 6º ao 9º ano), escolha justificada pelo fato de que se trata da área de atuação deste pesquisador, além de necessidades e desafios peculiares e inerentes a tal etapa de formação dos estudantes.

As primeiras leituras acerca da temática, bem como os superficiais questionamentos próprios, discussões leigas ocorridas nos bastidores escolares permitiram outra constatação prévia: a sociedade atual está passando por inúmeras transformações: sociais, econômicas, culturais e educacionais. São transformações que, intencionalmente, não possibilitam um retorno ao modelo de organização social antigo, uma vez que ele não atende mais às exigências atuais.

Kuhn (1998), ao refletir acerca do progresso científico apresenta o conceito de paradigma enquanto “realizações científicas universalmente reconhecidas” (KUHN, 1998, p. 13), portanto, um dado padrão assumido pelo ser humano a fim de conceber o real. No caso supracitado, trata-se de uma mudança paradigmática, a partir da qual a humanidade sofre mudanças significativas em sua forma de compreender e explicar o universo que a circunda.

No âmbito social, a conjuntura evidencia características peculiares do momento histórico hodierno, em contraposição ao passado. Dessa forma, é válido afirmar que o contexto histórico atual é fortemente marcado pelas inovações tecnológicas. Sobre isso, Castells (1999) afirma:

vivemos em tempos confusos, como muitas vezes é o caso em períodos de transição entre diferentes formas de sociedade. Isso porque as categorias intelectuais que usamos pra compreender o que acontece à nossa volta foram cunhadas em circunstâncias diferentes e dificilmente podem dar conta do que é novo referindo-se ao passado [...]. A sensação de desorientação é formada por mudanças radicais no âmbito da comunicação, derivadas da revolução tecnológica nesse campo (CASTELLS, 1999, prefácio).

Verifica-se, contudo que, dentre as inúmeras causas dessa conjuntura paradigmática, está a invenção e o desenvolvimento de **Novas Tecnologias de informação e Comunicação (NTICs)**. Trata-se de suportes, instrumentos tecnológicos criados pelo ser humano que, dadas as suas idiossincrasias, fazem parte do cotidiano da maioria das pessoas que vivenciam este momento histórico. Tais recursos de gênese informacional e comunicativa se desenvolveram a

ponto de absorverem boa parcela da atenção diária além, obviamente, de encurtar distâncias geográficas e temporais que, até então, mostravam-se como obstáculos à comunicação humana.

Assim, o que diferencia o conceito de TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) do das NTICs (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação), a partir da proposta da autora (KENSKI, 2004), é que as NTICs, embora sejam midiáticas tal como as TICs, conseguem unir os elementos da **informática** com os da **telecomunicação** e do **audiovisual**, no mesmo espaço e tempo. Assim, ao acessar um vídeo disponível na internet, o usuário contemplará vários elementos tecnológicos de forma simultânea, como, por exemplo, o recurso da informática (processador e programa), o áudio e a imagem em movimento.

Ainda que a justificativa esteja evidente no transcorrer de toda a pesquisa, a importância deste estudo se dá, ainda, na medida em que as mudanças estruturais, advindas da inserção de tais tecnologias digitais em quase todos os territórios humanos, já estão produzindo efeitos sociais, econômicos, culturais e, obviamente, educacionais que precisam ser identificados, organizados, compreendidos, analisados e discutidos, a fim de se enumerar possíveis compreensões, limites, distinções e contradições de tal fenômeno. Nesse sentido, a pesquisa se justifica, uma vez que tal problema precisa ser discutido, analisado, debatido, enfim, pesquisado cientificamente, dado que suas relevâncias social e científica são evidentes, claras e, portanto, fundamentais.

Sendo que “a sociedade transformou-se frente ao avanço tecnológico no Brasil e no mundo e as formas de produção de bens e serviços foram alteradas consideravelmente” (SILVA, 2012, p. 35), no contexto educacional, não é diferente: a introdução de novas tecnologias no mundo escolar vem provocando inúmeros debates e reflexões acerca desses novos instrumentos comunicativos que passaram, então, a fazer parte do universo dos instrumentos didáticos e pedagógicos, além do giz, da lousa, do livro didático e do caderno. Lévy (1999) denomina esses processos sociais de “nova relação com o saber”.

Gadotti (2000) afirma, por exemplo, que “nas últimas duas décadas do século XX assistiu-se a grandes mudanças tanto no campo socioeconômico e político quanto no da cultura, da ciência e da tecnologia [...]. As transformações tecnológicas tornaram possível o surgimento da era da informação” (GADOTTI, 2000, p. 3). De forma complementar a Gadotti, Peters (2012) defende que “representa um impacto tão grande sobre professores e alunos que eles têm que replanejar o ensino e a aprendizagem” (PETERS, 2012, p. 58).

Ainda que se considere o fato de que não esteja ao alcance de todos (CASTRO; CALIL JUNIOR, 2014), a chegada e a difusão das novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs) nas diversas esferas sociais provocaram transformações culturais importantes. As fronteiras temporais e geográficas de comunicação se tornaram reduzidas e/ou próximas. Se assim o for, questiona-se: é válido afirmar o mesmo em relação ao ensino atual?

Diante do que se verifica quanto às mudanças sociais significativas, é indiscutível a necessidade de se identificar e compreender as consequências advindas de tais fenômenos, de forma criteriosa, rigorosa, crítica e responsável. Neste caso, uma vez que quaisquer transformações repercutem, positiva ou negativamente, no contexto onde ocorrem, importa analisar criticamente tais mudanças, especificamente no campo educacional.

1.1 Justificativa da Pesquisa

Qual a verdadeira razão para se realizar uma pesquisa educacional que tem como escopo principal a verificação de uma possível mudança do ensino na atualidade, particularmente na Educação Básica pública municipal de Ribeirão Preto? Da resposta a esse questionamento é que surgem inúmeros porquês que se pretendem justificar esta pesquisa.

É importante destacar que a ciência, enquanto atividade humana que produz conhecimento tem como finalidade última a melhoria da qualidade de vida humana. Segundo Luckesi (1985), o conhecimento não deve ser pensado e concebido apenas como um mecanismo de compreensão e transformação do mundo, mas também como uma necessidade para a ação e, ainda, como um elemento de libertação. Nesse sentido, conhecer é abrir mais possibilidades de escolhas, diante das quais o ser humano visa interpretar o mundo, a realidade e, conseqüentemente, nele interferir e, assim, alterá-lo segundo suas necessidades e urgência se, nesse sentido, “ajustar a educação à necessidade da época” (SILVA, 2012, p. 33). Sendo assim, é evidente que analisar o próprio ensino ministrado aos estudantes da Educação Básica na atualidade, mediante o uso de novas tecnologias digitais, torna-se justificado, necessário, essencial.

1.2 Problema da Pesquisa

Pretensiosamente, questiona-se: quais as razões que levam os docentes a utilizarem as NTICs no processo de ensino e que contribuições e/ou ganhos didáticos o uso de recursos tecnológicos digitais (NTICs) pode dar aos docentes que trabalham no Ensino Fundamental (Anos Finais)?

Eis o problema que origina, motiva e desafia esta pesquisa. Sua clareza e necessidade se encontram no fato de que tais transformações epistemológicas estão em pleno desdobramento e desenvolvimento na atualidade educacional, o que não significa que já façam parte da realidade cotidiana das escolas e dos docentes envolvidos na pesquisa. Em sintonia com a maioria dos estudiosos da temática em questão, defende-se a ideia de que o uso dos inúmeros recursos tecnológicos destinados à educação e que formam tal quadro paradigmático da tecnologia atual não será mais objeto de escolha, mas de uma necessidade.

Todavia, embora não seja a finalidade, outras questões relacionadas à problemática desta pesquisa surgem e se fazem interessantes: novas ferramentas tecnológicas de informação e comunicação repercutem num novo tipo de ensino? O processo de ensino que faz uso de recursos considerados comuns e já conhecidos (tradicionais) sofre transformações significativas ao ser realizado via tecnologias digitais? Afinal, o que significa ensinar numa era tecnológica? O que significa utilizar as NTICs na Educação Básica? Quais os principais impedimentos dos professores em relação ao uso de tais tecnologias? Quais exigências, condições e recursos?

1.3 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é **compreender a utilização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) enquanto recursos instrumentais no ensino atual, a partir das práticas de docentes da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto, a fim de enumerar possibilidades pedagógicas enriquecedoras do processo de ensino.**

1.4 Objetivos Específicos

Em relação aos objetivos específicos, destacam-se:

- ❖ Levantar dados e informações bibliográficas relativas ao contexto paradigmático da atualidade acerca do uso das NTICs no processo de ensino.

- ❖ Identificar a concepção de ensino, bem como a influência das NTICs no processo de ensino enquanto instrumentos pedagógicos.
- ❖ Analisar, à luz da literatura relativa, as razões e experiências pedagógicas advindas do uso das NTICs no contexto educacional de docentes que atuam no Ensino Fundamental (Anos Finais).
- ❖ Apontar razões que motivam o uso, bem como possíveis ganhos e contribuições didáticos relativos ao uso das NTICs no processo de ensino.

Nos dias atuais, por ser ainda relativamente recente no Brasil, o uso de tais recursos tecnológicos digitais no contexto educacional ainda exige estudo. Segundo Veraszto, Amaral & Barreto (2013), “[...] falta uma orientação de como empregar recursos tecnológicos na escola de forma a garantir de fato a aprendizagem”. Eis a razão de sua relevância científica (rigor, criticidade e objetividade possíveis) e social (compromisso social com o coletivo), a fim de que o processo de ensino promova uma interferência educacional adequada, integradora, profícua e emancipadora, afinal, “as aulas constituem a finalidade principal da escola” (CÂNDIDO, 1964, p. 8).

Sendo assim, busca-se, então, compreender o processo de ensino ministrado nos mais variados contextos educacionais da atualidade, tomando como ponto de partida as dimensões que o compõem, a saber, a escola, o docente e o currículo.

2 O ENSINO E SUAS DIMENSÕES

Um dos elementos básicos da discussão da ação docente refere-se ao ensinar (ANASTASIOU & ALVES, 2009, p. 17).

O presente capítulo contemplará as principais dimensões que envolvem o conceito de ensino: a **escola**, o **docente**, o **currículo** e, posteriormente, uma abordagem das contribuições que os diversos estudiosos que fundamentam esta pesquisa trazem para esta pesquisa acerca do **conceito de ensino**.

Inicialmente, questiona-se: o que significa ensinar? Essa questão, embora complexa, faz parte de cotidiano de todo educador que, mediante o exercício do autoquestionamento, faz a si mesmo e aos que o cercam.

É sabido que toda ação educacional tem por finalidade primeira a formação do educando (FREIRE, 2015, p. 35). E, neste complexo contexto, o ensino é uma ação que ocorre indiscutivelmente, ainda que com intenções múltiplas e distintas. Esta é a razão pela qual se justifica o ato de, sempre que necessário e/ou oportuno, revisitar este conceito, de modo a não concentrar todas as energias e planos em ações educacionais que pouco ou nada contribuem ao exercício de tal atitude: **o ensinar**.

2.1 A Escola

A estrutura total de uma escola é todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social (CÂNDIDO, 1964, p. 1).

A escola exerce apenas uma função positiva na sociedade, ou seja, as consequências das ações educacionais por ela promovidas são unicamente de caráter produtivo, benéfico às gerações que dela se utilizam?

Ainda que não seja o único, a escola é considerada o *locus* do ensino. Talvez pelo fato de assumir em si a responsabilidade por formalizar e profissionalizar essa ação. Contudo, de forma a ampliar os horizontes acerca deste espaço enquanto promotor de ensino, torna-se importante conhecer alguns aspectos, nuances e/ou dimensões da escola que, numa observação superficial

passaria despercebido, caracterizando, assim, num conhecimento pouco confiável e/ou distante da realidade.

Para isso, Cândido (1964), numa vertente sociológica de estudo da escola, propõe tal ampliação mediante a adoção do conhecimento sociológico como requisito para um saber apropriado acerca desta instituição. E, enquanto primeira observação, o autor assim afirma:

[...] a escola constitui um ambiente social peculiar, caracterizado pelas formas de tensão e acomodação entre administradores e professores – representando os padrões cristalizados da sociedade – e os imaturos, que deverão equacionar, na sua conduta, as exigências desta com as da sua própria sociabilidade (CÂNDIDO, 1964, p. 3).

Dessa forma, identifica-se a ideia de que, num único espaço, convivem forças e relações com intenções distintas e, como consequência, presenciam-se conflitos oriundos de tais relações. De um lado, o “mundo adulto”, responsável por gestar tal instituição e, com isso, promover ações educacionais; e, de outro, os estudantes, isto é, crianças, adolescentes e jovens que compõem as gerações ainda em formação, formando, assim, uma “dupla corrente de sociabilidade: a que envolve o ajustamento do imaturo aos padrões do adulto, e a que exprime as suas necessidades e tendências” (CÂNDIDO, 1964, p. 3). Todavia, ainda que existam conflitos, há de destacar que é na relação entre professor e aluno que “[...] se especifica o sentido da atividade pedagógica” (PETZELT, 1947, p. 41 apud CÂNDIDO, 1964, p. 8).

Diante de tais afirmações concernentes à dimensão interna da instituição escolar (micro), defende-se que o conhecimento acerca dessa complexa realidade se completa e amplia mediante um olhar direcionado também à dimensão externa à escola (macro), ou seja, “[...] não basta ao educador o conhecimento da estrutura interna da escola, pois ela deve estar igualmente a par da integração desta na estrutura geral da sociedade, em que funciona como fator preponderante de controle social” (CÂNDIDO, 1964, p. 13).

Mas, de que forma essa compreensão pode ser ampliada?

Sposito (2003), por sua vez, propõe um olhar a partir do que está fora da escola, ou seja, compreender os fenômenos escolares a partir da constatação de que, embora realidade específica, a escola deve ser compreendida enquanto instituição pertencente a um contexto social muito mais amplo e complexo (especialmente em relação às demais agências socializadoras – família e mídia) e que, por isso, sofre influências e/ou determinações que enriquecem a compreensão do que ocorre dentro dela.

O primeiro elemento a ser considerado na proposta de Sposito (2003) é a necessária apreensão e distinção entre a **categoria analítica** e a **unidade empírica** escola¹, considerando que, para uma ampla e adequada análise, há de se admitir um olhar também para a categoria analítica (mais que a simples unidade empírica), fato que contribui para uma especial atenção ao segundo elemento: “[...] é preciso reconhecer que elementos não escolares penetram, conformam e são criados no interior da instituição e merecem, por sua vez, também ser investigados” (SPOSITO, 2003, p. 215). De forma complementar a essa ideia, a socióloga afirma:

se o entorno da escola acaba interferindo na escola e a sua permeabilidade aos processos externos se torna evidente, um conjunto de nexos estabelecidos deve, ao menos, ser submetido à pesquisa e à interrogação sobretudo quando se considera a importância da socialização no grupo de pares (SPOSITO, 2003, p. 221).

Assim, ao se admitir a **categoria analítica** escola como parte integrante da reflexão do projeto, será oportuno também reconhecer e considerar as mudanças sociais (estado, política) ocorridas no contexto do qual faz parte o objeto da pesquisa, que, por sua vez, também provocaram mudanças educacionais.

Ainda em relação à possibilidade de ampliar o olhar acerca da escola, Wills (1991) apresenta uma reflexão acerca da relação entre a instituição escolar e a sociedade na qual se vê inserida e concretizada. O autor discute a temática **determinação estrutural** (dimensão macro) versus **liberdade individual** (no caso, relativo à instituição escolar, marcando a dimensão micro).

Dessa maneira, propõe que as instituições não devem ser estudadas como simples unidades (WILLS, 1991, p. 216), isoladas do contexto no qual se encontram. E, no caso da escola, defende que esta pode até mesmo sofrer determinações externas (estruturais, no sentido político, econômico), mas, também se mostra enquanto produtora de cultura oposicionista e, portanto, posiciona-se de forma ativa frente a pressões e/ou determinações macro, ou seja, ao produzir cultura, a instituição escolar possui certa liberdade de escolha diante de imposições estruturais advindas de seu exterior (WILLS, 1991). Assim afirma: “as determinações estruturais agem, não por efeito mecânico direto, mas pela mediação através do nível cultural, onde suas próprias relações se tornam sujeitas a formas de exposição e explicação” (WILLS, 1991, p. 212).

¹ Segundo Sposito (2003), entende-se por **categoria analítica** todas as unidades escolares presentes nas mais variadas realidades enquanto, por sua vez, **unidade empírica** uma unidade escolar em especial, com suas peculiaridades e singularidades que a diferencia das demais.

Sendo assim, a escola enquanto uma das instituições que compõem o complexo social possui uma característica peculiar: a de formadora de consciência crítica. Ainda segundo Wills (1991), “embora a escola, por exemplo, não seja eficaz da forma que ela espera ser, é um local extremamente importante, e a causa próxima do renascimento de uma cultura oposicionista de classe” (WILLS, 1991, p. 217). Diante dessa peculiaridade, a escola assume um lugar importante no contexto, ainda que sofra suas pressões e/ou determinações nem sempre favoráveis às suas intenções e/ou objetivos.

Portanto, no tocante às influências/determinações sofridas pela instituição escolar de tudo o que lhe é externo, defende-se, em sintonia com Wills (1991) que

o que é certo é que essa ideologia [oficial] não é transmitida de forma não-crítica para baixo, até que aqueles situados no último degrau a recebam, de alguma forma, e nada mais. Em algum ponto há uma ruptura e uma inversão nessa cadeia ideológica, que têm conexões extremamente importantes com o resto do sistema social e funções reprodutivas cruciais com respeito a ele (WILLS, 1991, p. 219, acréscimo nosso).

Bourdieu & Passeron (2014) ampliam ainda mais o horizonte acerca da instituição escolar ao identificar outra dimensão peculiar: a de reprodutora de desigualdades sociais. Para tal, os autores afirmam que

de todos os fatores de diferenciação, a **origem social** é sem dúvida aquele cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil, mais fortemente em todo caso que o sexo e a idade e sobretudo mais do que um ou outro fator claramente percebido, como a afiliação religiosa por exemplo (BOURDIEU & PASSERON, 2014, p. 27, grifo nosso).

Assim, a escola desnuda inclusive sua dimensão desfavorável, especialmente ao promover ações educacionais que desconsideram as distinções acerca das origens sociais dos estudantes e, portanto, exerce a função de reprodutora de distinções de ordem econômica, política, cultural e social, repercutindo, dessa forma, numa “perpetuação do privilégio” (BOURDIEU & PASSERON, 2014, p. 45) para alguns, em detrimento à maioria que se vê impossibilitado de usufruir de tais.

Mas, de que forma? Ainda que “uma origem social elevada não favorece automaticamente e igualmente todos os que dela se beneficiam” (BOURDIEU & PASSERON, 2014, p. 36, nota de rodapé), os autores apontam que

para os indivíduos das camadas menos favorecidas, a escola permanece a única via de acesso à cultura, e isso em todos os níveis do ensino; portanto, ela seria a via real da democratização da cultura se não consagrasse, ignorando-as, as desigualdades iniciais em relação à cultura e se não chegasse com frequência – reprovando por exemplo um trabalho escolar por ser muito “escolar” – a desvalorizar a cultura que ela mesma transmite em favor da cultura herdada que não leva a marca reles do esforço e tem, por isso, todas as aparências da facilidade e da graça (BOURDIEU & PASSERON, 2014, p. 38).

Dessa maneira, ainda em sintonia com os autores, uma consideração ainda a ser feita:

crer que são dadas a todos oportunidades iguais de acesso ao ensino mais elevado e à cultura mais alta quando se garantem os mesmos meios econômicos aos que têm os “dons” indispensáveis é ficar no meio do caminho da análise dos obstáculos a ignorar que as aptidões medidas pelo critério escolar têm, mais do que “dons” naturais (que permanecem hipotéticos tanto que se pode imputar a outras causas as desigualdades escolares), uma maior ou menor afinidade entre os hábitos culturais de uma classe e as exigências do sistema de ensino ou os critérios que para ele definem o sucesso (BOURDIEU & PASSERON, 2014, p. 39).

Se assim o for, há muitas incoerências a serem corrigidas, melhoradas, aperfeiçoadas e, quiçá, solucionadas, ainda que pareça utópico e, portanto, inatingível. Talvez o primeiro passo seja considerar que: a) a escola também “deseduca”, ao promover injustiças; b) os critérios de valorização de aptidões dos estudantes não contemplam as divergências econômicas e culturais de todos os rebentos; c) as diferenças culturais dividem privilegiados e não-privilegiados, além de outras considerações.

No tocante às divergências culturais advindas das origens sociais dos estudantes, os autores afirmam que

a cultura da elite é tão próxima da cultura da escola que a criança originária de um meio pequeno-burguês [...] só pode adquirir laboriosamente o que é dado ao filho da classe culta, o estilo, o gosto, o espírito, enfim, esses saberes e esse saber-viver que são naturais a uma classe, porque são a cultura dessa classe. Para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista, pela qual se paga caro; para outros, uma herança que compreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade (BOURDIEU & PASSERON, 2014, p. 42).

A distinção entre os estudantes advindos de diferentes situações econômicas surge a partir do momento em que, valorizada pela escola, a cultura é considerada como o único requisito para o sucesso individual e social do indivíduo que frequenta a escola no decorrer de sua formação. Cultura que, enquanto para alguns é o resultado de esforço, dedicação e, em alguns casos, até

mesmo uma realidade inalcançável (ou, então, um evento de sorte), para outros basta ter nascido numa classe social específica, a partir da qual serão formados em contato direto e frequente com tal cultura elitizada, ou seja, é uma consequência (nada) “natural” da existência, desde que se faça parte de determinada classe econômico-social.

Ainda que esta pesquisa não tenha a intenção primária de discutir soluções e/ou encaminhamentos referentes aos fatores que ultrapassam os limites do processo de ensino, portanto, externos à instituição escolar, há de se destacar que tais fatores, por sua vez, influenciam tal processo e, por isso mesmo, devem ser considerados e contemplados. É por isso que se defende que, ainda que não seja responsabilidade unicamente da escola, esta, dada a sua peculiaridade de formadora da consciência crítica e reflexiva, possui uma grande oportunidade de, inicialmente, identificar tais incoerências e, posteriormente, promover ações que, dada a sua natureza, contemplem oportunidades de superação de tais injustiças apontadas pelos autores supracitados. De que maneira? Além de outras iniciativas, em sintonia com os autores considerados, “querer ser e querer escolher-se é primeiramente se recusar a ser o que não se escolheu ser” (BOURDIEU & PASSERON, 2014, p. 58).

Todavia, ainda que seja possível e real que a escola reproduza situações sociais desfavoráveis a todos os estudantes que nela se encontram, ou seja, que “[...] o processo de construção do conhecimento escolar sofr[a], inegavelmente, efeitos de relações de poder” (MOREIRA & CANDAU, 2007, p. 25), é importante também destacar que, simultaneamente, ela demonstre uma dimensão a ser destacada: a de também produtora de saberes, de cultura. Nesse sentido, a postura assumida é a de

desafiar a ótica do dominante e de promover o atrito de diferentes abordagens, diferentes obras literárias, diferentes interpretações de eventos históricos, para que se favoreça ao(à) aluno(a) entender como o conhecimento socialmente valorizado tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito (MOREIRA & CANDAU, 2007, p. 34).

Ainda, de forma conclusiva e imponente, Moreira (1994) assim expressa: “[...] sabe-se hoje que a escola e o currículo não são motores nem da transformação nem da reprodução da estrutura social [...]. Em outras palavras, a escola tanto ajuda a preservar a dominação como estimula a libertação” (MOREIRA, 1994, p. 128).

O questionamento da escola que está por traz desses comportamentos deriva também da rápida obsolescência dos conhecimentos provocada pela multiplicação dos meios de comunicação e do fato de, ao ter-se popularizado, o certificado que ela oferece já não é mais garantia de ascensão e mobilidade social como já foi nos períodos em que a escola pública era altamente seletiva. Daí decorre que o professor, para assegurar a disciplina em sala de aula, condição necessária para o trabalho pedagógico, precisa agora legitimar a sua autoridade pedagógica junto aos alunos, o que requer um esforço deliberado para manter o diálogo e a comunicação com eles.

Ciente de que a “Educação Básica, demanda primeira das sociedades democráticas, seja prioridade nacional como garantia inalienável do exercício da cidadania plena” (CEB, 1998, p. 1) e diante de tais considerações acerca da escola, urge salientar que esta pesquisa, conforme apontado, tem como foco de investigação a escola pública, com suas peculiaridades e nuances.

A primeira delas é a de que a escola, aqui em questão, além de pública, é a de Ensino Fundamental (Anos Finais, de 6º ao 9º ano), com 04 anos de duração, para estudantes de 11 a 14 anos que, ainda segundo o parecer Ceb (1998), é considerada a

segunda etapa da Educação Básica, além de coparticipar desta dinâmica é indispensável para a nação. E o é de tal maneira que o direito a ela, do qual todos são titulares (direito subjetivo), é um dever, um dever de Estado (direito público). Daí porque o Poder Público é investido de autoridade para impô-la como **obrigatória a todos e a cada um** (CEB, 1998, p. 1, grifos do autor).

Ainda, trata-se de uma escola municipal, isto é, organizada e gerida a partir de decisões assumidas pela Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto, também caracterizada com similaridades e também divergências em relação aos demais sistemas de ensino, como, por exemplo, a escola pública estadual e a escola particular.

Portanto, o olhar a ser realizado acerca da complexidade que envolve a escola², particularmente a de Educação Básica, pública e municipal, foco desta pesquisa, deve ser feito com acuidade, atenção, abrangência e profundidade, de modo a evitar generalizações, afirmações equivocadas ou até mesmo destituídas de veracidade.

² Segundo a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, no capítulo IV, Art. 56, que discute sobre o professor e a formação inicial e continuada, defende “o conhecimento da escola como organização complexa” (BRASIL, 2010, p. 17).

A seguir, será apresentado um quadro-síntese acerca das principais contribuições dadas pelos autores acerca da escola, as quais fundamentam esta pesquisa:

Quadro 1 – Principais contribuições dos autores (Escola)

AUTOR(A)	CONTRIBUIÇÕES
Cândido (1964)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presença de conflitos entre sujeitos (adultos e estudantes). ✓ Integrada no todo social (“representa padrões cristalizados da sociedade”).
Wills (1991)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pode sofrer determinações externas (estruturais: político/econômico). ✓ Produtora de cultura oposicionista. ✓ Formadora de consciência crítica.
Parecer CEB (1998)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escola pública “obrigatória a todos e a cada um”.
Sposito (2003)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Unidade empírica + categoria analítica. ✓ Sofre influências das agências socializadoras (Estado, família, mídias).
Moreira & Candau (2007)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produtora de saberes, de cultura. ✓ “Tanto ajuda a preservar a dominação como estimula a libertação”.
Bourdieu e Passeron (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reprodutora de desigualdades sociais (“perpetuação do privilégio”). ✓ Cultura escolar como próxima da cultura de elite (requisito para o sucesso).

Fonte: o autor

2.2 O Docente

Se a identidade corresponde à maneira de ser e estar numa profissão, e é construída ao longo da vida e do exercício profissional, por conseguinte, sujeita à influência das características pessoais e da trajetória profissional de cada um (VAGULA, 2005, p. 112).

O que significa ser professor no Brasil?

Historicamente, o preparo de professores no Brasil tem seu marco significativo após a independência, momento em que se destaca a necessidade da instrução popular (SAVIANI, 2009). Tal processo de formação docente passou por vários períodos (1827-1890; 1890-1932; 1932-1939; 1939-1971; 1971-1996; 1996-2006) até alcançar os dias atuais, cujo balanço é assim apresentado por Saviani (2009):

constatamos que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de **descontinuidade**, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente [...] o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a **precariedade** das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p. 148, grifos nossos).

Dessa forma, a constatação de Saviani (2009) traz à tona uma inicial problemática inclusive presente na atualidade em relação à formação docente: a descontinuidade e a precariedade de políticas de cunho formativo, cuja natureza prevalecia o “princípio do ‘aprender fazendo’” (SAVIANI, 2009, p. 148), submetendo, portanto, a questão pedagógica (compreendida, aqui, enquanto o conjunto de saberes próprios da profissão docente) em segundo plano e/ou até mesmo esquecida, revelando-se, dessa forma, como catastrófica e merecedora de crítica.

É a partir dessa crítica que Saviani (2009) destaca dois modelos distintos de formação de professores, a saber, o de **conteúdos culturais-cognitivos** e o **pedagógico-didático**. O primeiro “se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento” (SAVIANI, 2009, p. 149), cuja compreensão, portanto, está em considerar que o processo formativo docente se resume única e exclusivamente à aquisição de conhecimentos culturais e técnicos relativos à área e/ou disciplina em que atuará. Já o segundo modelo, o pedagógico-didático, “considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o **efetivo preparo pedagógico-didático**” (SAVIANI, 2009, p. 149).

Aqui, um elemento pouco considerado historicamente pelas instituições formadoras de docentes no Brasil ganha valor e destaque: os saberes inerentes à atuação do profissional docente, enquanto *corpus* de conhecimentos adquiridos e acumulados, advindos, mais que unicamente da experiência, de estudos e pesquisas, marcadas pelo rigor e pela seriedade, transparecendo, assim, a dimensão profissional docente. Ainda, há de se destacar que Saviani (2009) de modo algum exclui a importância de algum dos modelos, mas outrossim considera ambos como parte de um processo integrado.

Embora o século XIX não possa ser considerado como o marco inicial da formação docente no Brasil, é sabido que, em relação ao aparecimento da profissão docente no Brasil, data-se simbolicamente o dia 15 de outubro de 1827, oficializada devido ao decreto imperial de Dom Pedro I, determinando que “todas as cidades, vilas e lugarejos tivessem suas escolas de primeiras

letras”³. Todavia, é somente a partir dos anos 30 que os grupos escolares surgem e, com isso, as primeiras escolas de formação superior de professores, de forma que o ensino gratuito passou a se organizar melhor e a atender uma quantidade maior de estudantes. Nesse sentido, há de se destacar que a presença da instituição escolar no Brasil é relativamente recente.

Em relação ao **perfil**, segundo dados do INEP – Censo da Educação Básica 2015⁴, totalizam-se **786.140** docentes, dos quais 311.147 se encontram na zona urbana, somando 220.511 presentes na rede municipal de ensino.

Apesar da ocorrência de dados nem sempre favoráveis à figura docente, tais como as condições de trabalho, a remuneração e o acúmulo de carga horária, defende-se que refletir acerca dessa figura é também debruçar-se sobre as identidades dos professores enquanto sujeitos sociais e profissionais e analisar como se dá o processo de construção de seus saberes, afinal, ser professor é saber-se professor. Isso pelo fato de que sua prática é realizada a partir do *corpus* de conhecimento que ele possui e com o qual ele conta. Ainda, parte-se do pressuposto de que “o professor é sujeito ativo na construção de sua formação, mas, para que se assume como tal, o desejo de aperfeiçoar-se tem de partir de si próprio” (KERSCH, 2014, p. 62). Sendo assim, dois elementos estão diretamente ligados à formação da identidade docente: a sua **formação** (inicial e continuada) e a sua **prática** cotidiana.

A partir da década de 1990, a temática acerca da formação de professores vem ganhando espaço nas pesquisas, nas discussões e debates relativos à figura do professor, enquanto profissional. Sendo que a prática docente se configura como complexa, deve-se considerá-la e compreendê-la como tal; e, para isso, deve-se levar em conta os diversos elementos direta ou indiretamente ligados a tal prática. São eles: o próprio processo de formação de professores, a construção de seus saberes e, por fim, suas identidades.

Diante disso, inicialmente, vale a pena trazer à tona um questionamento feito por Pimenta (2007): “para que professores numa sociedade que, de há muito, superou não apenas a importância destes na formação das crianças e jovens, mas também é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações? E, então, para que formar professores? ” (PIMENTA, 2007, p. 15).

³ Disponível em: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=curiosidades&id=comoSurgiu>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

⁴ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

A mesma autora propõe que, a fim de se pensar uma formação adequada, urge que cada docente realize o processo de construção de sua própria identidade profissional, sempre realizado em sintonia com o contexto e momento históricos. Para tal, a autora propõe que:

uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade (PIMENTA, 2007, p. 19).

Dessa forma, tal processo deve ser dinâmico, aberto e mutável, isto é, deve considerar que as inovações, descobertas e construção de novos saberes são essenciais, o que, por sua vez, não excluem a importância e/ou a necessidade de se considerarem também elementos históricos e culturalmente construídos que, por sua natureza, permanecem válidos e adequados, apesar das mudanças sociais e históricas ocorridas.

Mas, que saberes docentes são esses historicamente construídos? Pimenta (2007) aponta três deles: a **experiência**, o **conhecimento** e os **saberes pedagógicos** propriamente ditos. Em relação ao primeiro (experiência), trata-se de conhecimentos que os (futuros) professores já possuem em suas relações com seus professores no transcorrer de suas vidas escolares. Aqui, apesar deste fator, é imprescindível também que ocorra o processo de passagem, no qual os alunos deixam de “ver o professor como aluno [e passa a] ver-se como professor” (PIMENTA, 2007, p. 20). Para que isso ocorra, os conhecimentos advindos unicamente da experiência não dão conta.

Já em relação ao **conhecimento**, a autora propõe que tal conceito ultrapassa o estágio da informação, atingindo a fase de “trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (PIMENTA, 2007, p. 21), mas também, alcançando o nível de “vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento” (PIMENTA, 2007, p. 22).

Por fim, no tocante aos **saberes pedagógicos**, a autora defende que “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação” (PIMENTA, 2007, p. 26).

Sendo assim, a tríade que, segundo a autora, compõe os saberes docentes se sustenta e permite uma atuação profissional do professor de forma mais adequada e profícua, uma vez que possui também a finalidade de atender às demandas do contexto social e cultural em questão.

Vagula (2005), por sua vez, aponta duas possibilidades de se conceber a temática de formação de professores, ao observar que há concepções distintas sobre a profissão docente: na **visão tradicional**, o professor é especialista no conhecimento específico da disciplina em que leciona, sendo sua prática pouco valorizada, ou seja, considera-se, apenas, como elemento essencial e central a necessidade de o professor ser especializado na disciplina que ministra. Assim, consequentemente, sua prática cotidiana passa a ser secundária, isto é, os conhecimentos, habilidades e competências adquiridas mediante sua experiência docente não são consideradas como sendo de primeira necessidade.

Sobre esta concepção, assim confirmam e expressam os PCNs:

a “pedagogia tradicional” é uma proposta de educação centrada no professor, cuja função se define como a de vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria. A metodologia decorrente de tal concepção baseia-se na exposição oral dos conteúdos, numa sequência predeterminada e fixa, independentemente do contexto escolar; enfatiza-se a necessidade de exercícios repetidos para garantir a memorização dos conteúdos (PCNs, 1997, p. 30).

Já na visão das **ciências da educação**, num olhar renovado, o professor é considerado produtor de saberes e com conhecimento advindos da sua experiência, de caráter múltiplo e pluriorientado, gerado a partir de: a) saberes curriculares; b) conhecimentos de suas próprias disciplinas; c) exercício profissional; d) experiência pessoal. Percebe-se que, nesta última cosmovisão acerca da formação docente, vários elementos são incorporados enquanto fontes de saberes e, portanto, importantes na composição acerca da formação docente.

De forma complementar, Fiorentini, Souza & Melo (1998) apresentam dois modelos de formação de professores:

a) **A técnica**: valorização da construção de saberes docentes mediante a realização de cursos de formação e atualização.

b) **Outro**: possibilita a construção da autonomia intelectual e profissional do professor enquanto sujeito ativo, atuante e participativo e que, por sua vez, faz-se capaz de atender aos desafios socioculturais e políticos de seu tempo. Aqui, segundo a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, no capítulo IV, que discute sobre o professor e a formação inicial e continuada, no Art.

57, é também atribuição do docente “compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa” (RESOLUÇÃO nº 4, 2010, p. 18).

O professor, em seu cotidiano de trabalho, interage constantemente com diversos elementos e contextos, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essa interação permite que se construam novos saberes, juntamente com os conhecimentos específicos que orientam sua prática, sendo que “o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modificando com o passar do tempo o seu saber trabalhar” (TARDIF, 2012, p. 56).

Dessa forma, os docentes são profissionais que constroem, adquirem e desenvolvem múltiplos saberes a partir de sua prática, que contribuem para sua competência profissional; é também um ator competente e sujeito ativo. O autor ainda adverte para que não se considere o professor como mero técnico que aplica (apenas) conhecimentos produzidos, mas sim, como um ator que assume a prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, estruturando suas ações (TARDIF, 2012).

Ainda segundo Vagula (2005), é indiscutível que o professor produz e se utiliza de conhecimentos adquiridos no âmbito de suas tarefas e responsabilidades diárias. Contudo, algo há que se considerar: a influência institucional. Esta, por sua vez, contribui para o distanciamento entre os saberes adquiridos pela experiência docente e os saberes obtidos no decorrer de sua formação, inicial ou continuada.

Diante disso, questiona-se: por que o professor busca saberes múltiplos, oriundos de diversas fontes? Vagula (2005) aponta que isso se dá justamente pelo fato de que o professor, no cotidiano escolar, encontra problemas e dificuldades para as quais a ciência da educação nem sempre oferece respostas precisas e, por isso, acaba por buscar tais saberes, respostas em fontes de diversas origens e naturezas.

Portanto, é essencial destacar que, para que o professor possa melhor se instrumentalizar a resolver conflitos, problemas, dificuldades cotidianas, dois elementos são fundamentais: o **conhecimento acerca de conteúdos relativos à disciplina** em que atua, somados aos **saberes oferecidos pela ciência da educação** e, simultaneamente, o aprimoramento desses conhecimentos “pelo” e “no” exercício de suas práticas docentes cotidianas. Destaca-se: não basta o conhecimento, mas sim, a capacidade de refletir acerca de sua prática à luz de tais saberes.

Ainda no tocante à temática em questão, Vagula (2005) propõe, ainda, dois fatores que podem contribuir para a diminuição da distância entre a teoria (formação inicial e continuada) e a prática (experiência cotidiana): a **valorização da autoformação** e a **reelaboração dos saberes**.

Já Tardif (2012) considera a prática do professor como sendo mais que a aplicação de saberes teóricos (adquiridos na sua formação): é um espaço de produção de saberes advindos dessa mesma prática.

se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática (TARDIF, 2012, p. 234).

Portanto, o foco das pesquisas sobre esta temática deve ser a **subjetividade dos professores**. Nesse sentido, o professor não pode ser concebido como sendo apenas um técnico responsável por transmitir conhecimentos, mas um sujeito ativo e produtor de conhecimentos.

Nóvoa (2009), ao questionar “O que é um bom professor?”, procura apontar dois elementos: a **profissionalidade docente** acrescida da **pessoalidade do professor**, considerando o último elemento como sendo o fundamento do primeiro, ou seja, a profissionalidade docente só é possível a partir de uma personalidade do professor, ou ainda, é mediante a consciência e a prática de sua identidade enquanto pessoa dotada de dignidade e valor que se é possível a construção de sua dimensão profissional, demonstrando, portanto, a indissociabilidade de ambos.

Já em relação ao processo de formação do professor, o autor defende que “a formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 36). Portanto, é um ciclo que se inicia no ingresso do professor na escola até o final de sua trajetória profissional. Sendo assim, os saberes profissionais estão diretamente ligados a uma dimensão temporal, cuja base desses saberes parecem se constituir no início da carreira (3 a 5 anos), quando ocorre o confronto com a realidade da sua profissão e a necessidade de ser aceito pelo grupo profissional. Nessa fase, a estruturação do saber prático é mais importante e o professor começa a julgar sua formação.

Ainda segundo este autor, é comum que, no início da carreira do professor, a estruturação do saber experiencial, prático, seja mais forte e mais ligada à experiência do seu trabalho enquanto docente. Coincide, ainda, com o momento em que o professor questiona os

conhecimentos adquiridos na sua formação inicial e/ou continuada e, por sua vez, constata que ela não foi o bastante para prepará-lo para o exercício de uma docência à altura das necessidades (NÓVOA, 2001).

Neste ínterim, questiona-se: como deve ser a instituição formadora do professor? Além da construção científica de saberes pedagógicos, tais instituições devem oferecer um espaço maior para a reflexão acerca de conhecimentos práticos no contexto de seus currículos. Mas, de que maneira? Para que tal realidade seja possível, é preciso:

- a) Valorizar as experiências pessoais e profissionais.
- b) Formação prática dos futuros docentes, mais que estágios.

A formação do professor implica a valorização da autoformação e da reelaboração dos saberes profissionais (teoria) pela prática vivenciada. Dessa forma elimina-se a visão tradicional de separação entre teoria e prática docente. Essa perspectiva pode transformar a escola no sentido de torná-la um espaço de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, instigando o professor à construção de uma identidade profissional que ocorre de forma gradual e desenvolve-se a partir da tomada de consciência em relação aos elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho (VAGULA, 2005).

Sendo assim, o domínio do seu trabalho leva o professor a uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, criando maior segurança e certeza de se perceber como capaz de realizar suas funções (VAGULA, 2005). Somente com esses conhecimentos o professor terá autonomia para produzir seu próprio currículo e, assim, constituir-se mediador entre o conhecimento historicamente produzido e o conhecimento escolar a ser apropriado reelaborado e construído por seus alunos.

Vagula (2005) destaca, ainda, os saberes fundamentais à identidade docente na contemporaneidade, a saber: o domínio do conteúdo escolarizado e autonomia intelectual para produzir conhecimento. Portanto, trata-se de uma ação que considere repensar o próprio fazer pedagógico a fim de (re)construir novos saberes, a partir de um processo contínuo.

O processo identitário passa também pela capacidade de o docente exercer com autonomia suas atividades, de forma a manter o controle ainda que relativo de seu trabalho. Neste sentido, torna-se um desafio à instituição escolar propiciar espaços e condições para aquisição/inclusão de conhecimentos das práticas docentes no próprio currículo. Dessa forma, o currículo deve propiciar vivências para os acadêmicos, para que a reflexão crítica tenha como

fonte a teoria e a prática, assim como, o professor ter a oportunidade de atuar de forma autônoma para poder refletir sobre a sua prática, integrando-a com a teoria (VAGULA, 2005).

Em relação ao **docente pesquisador**, Fávero (2015) aponta que o momento atual da universidade (e, por que não, dos demais segmentos?) é o de repensar sua identidade, seu papel e seu futuro enquanto instituição que produz e socializa conhecimentos, além de sua própria estrutura (no caso da universidade, ensino, pesquisa e extensão), sendo que, em sua relação com a sociedade, ela sofreu alterações, a saber, a de uma posição quase autônoma para uma inserção no contexto social, ainda que de forma proporcional (de seleta à expansão de matrículas, especialmente nas humanas e sociais), ou seja, passou-se “de bem cultural para um bem econômico” (FÁVERO, 2015, p. 62), configurando-se numa dada massificação, cujos efeitos colaterais, ainda que involuntários são: salas de aula com certa heterogeneidade intelectual e maior contratação de professores (improvisação docente), portanto, fatores que resultaram numa nova docência.

O autor supracitado também aponta a presença de, no contexto da universidade formadora de docentes, uma dada mitificação decorrente da separação entre teoria e prática (docente que pensa – pesquisador e docente que faz – professor), defendendo a tese de que “o ensino precisa da pesquisa e de que esta pode desenvolver o ensino” (FÁVERO, 2015, p. 63). Assim, urge conceber a docência como sendo o objeto de estudo em questão.

Ao refletir acerca do espontaneísmo e mitificação na relação entre pesquisa e docência, Fávero (2015) assume que a pesquisa é inerente ao professor universitário e, portanto, não há dissociação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, consideradas atividades nucleares da própria universidade, isto é, compõem a própria identidade da universidade. Contudo, provoca: como ocorre esta relação tríade?

Para responder à provocação, o autor aponta que a pesquisa, em sua natureza, deve ser científica e educativa e, por sua vez, questiona: o que é pesquisa? De forma geral, superficial e leiga, considera-se **pesquisa** enquanto “ritos especiais”, realizados por pessoas experientes na trajetória acadêmica. Contudo, Fávero (2015) denuncia que tal visão configura a pesquisa (enquanto processos complexos) conduz à mitificação do que é, realmente, uma investigação científica, e propõe uma concepção de “importantes práticas de investigação” no lugar de “muralhas intransponíveis de saberes”, deslocados do contexto onde eles ocorrem (FÁVERO, 2015).

Diante dessa possibilidade de falsa concepção acerca da sua essência, o autor aponta equívocos que conduzem à mitificação da pesquisa:

a) Ritos que não compreendem e tampouco se relacionam com a realidade: a aplicação de métodos ou técnicas não deve ser compreendida como sendo sinônimo de pesquisa.

b) A separação artificial entre ensino e pesquisa: naturaliza-se a ideia equivocada de que ensino e pesquisa são dissociáveis, apartando os sujeitos que investigam dos que ensinam. Dessa forma, o autor indica que tal equívoco contribui para a sedimentação de uma “dicotomia estanque” (FÁVERO, 2015, p. 65), que separa as instituições de Educação Superior que se dedicam ao ensino das outras poucas privilegiadas que se destinam única e exclusivamente à pesquisa, normalmente vinculadas aos cursos de pós-graduação, sendo que estas últimas tendem a considerar o ensino como sendo uma atividade de menor valor na universidade, e finaliza apontando que “[...] tanto a pesquisa, quanto o ensino se tornam alienantes quando concebidos e tratados de forma apartada” (FÁVERO, 2015, p. 65).

Ainda relativo a essa ideia equivocada (dicotomia entre teoria e prática), Fávero (2015) considera que não se é professor quando não se pesquisa e, inclusive, um pesquisador é acomodado, privilegiado e explorador caso também não se dedique ao ensino, isto é, só se é realmente professor quem é também pesquisador, uma vez que a produção de pesquisa científica condiciona e/ou possibilita um ensino mais adequado, qualitativo e profícuo, alcançado mediante uma “docência alicerçada na pesquisa, na atitude investigativa e na problematização da própria prática pedagógica” (FÁVERO, 2015, p. 66).

c) O “espontaneísmo investigativo” (FÁVERO, 2015, p. 66): compreensão que confunde a ação de se fazer pesquisa com a de catalogar informações. Trata-se, aqui, de uma crença equivocada de que todo procedimento rigoroso de pesquisa tende a criar certo dogmatismo e que, por isso mesmo, devem ser incentivadas as “iniciativas inusitadas, as idiosincrasias e o livre curso da pesquisa” (FÁVERO, 2015, p. 66). Ainda, tal compreensão justifica que as pesquisas científicas realizadas nas instituições educacionais não contribuem e/ou em nada melhoram o ensino, incentivando, assim, uma prática pedagógica circunstancial, cujos objetivos se resumem à agradabilidade aos alunos e ao cumprimento da programação.

Fávero (2015) defende que tais equívocos anteriormente apontados têm sua causa na dicotomia entre a teoria e a prática, ao aceitar que o conhecimento humano acumulado historicamente ainda não conseguiu resolver tal dicotomia. Ao denunciar a ocorrência de um

“conflituoso divórcio na prática educativa” (FÁVERO, 2015, p. 67), o autor afirma que, mesmo pesquisadores que se dedicam ao ensino, não obtém êxito em “[...] fazer uma articulação matrimonial produtiva entre o que pesquisam e o que ensinam em suas aulas” (FÁVERO, 2015, p. 67). Diante desse quadro situacional pouco favorável, pergunta-se: como formar docentes-pesquisadores e pesquisadores-docentes? Eis a tese defendida pelo autor: “o ensino precisa apoiar-se na pesquisa e esta pode desenvolver o ensino” (FÁVERO, 2015, p. 68).

Fávero (2015) defende os seguintes pressupostos, já apontados anteriormente por Chizzotti (2001):

a) A pesquisa deve fazer parte do cotidiano do professor: problemas e/ou dificuldades inerentes à docência podem ser encontrados na prática cotidiana e, por isso, devem suscitar a busca por informações que contribuam para sua compreensão, resolução e/ou orientação acerca das decisões a serem tomadas, especialmente quando tais problemas e/ou dificuldades são de natureza complexa, exigindo ainda mais um distanciamento (estranhamento) e, posteriormente, certo debruçamento para fins de uma compreensão mais ampla da problemática envolvida, a partir de uma adequada “reunião de saberes historicamente produzidos” (FÁVERO, 2015, p. 69) que, por sua vez, qualificarão também as decisões e/ou a compreensão necessárias.

b) Embora deva ser uma prática cotidiana, a pesquisa não deve se reduzir a qualquer atividade investigativa, mas sim numa “busca sistemática” (FÁVERO, 2015, p. 69) que promove o avanço e o progresso nas diversas áreas que compõem o conhecimento humano, cujos saberes foram historicamente acumulados que, por não serem absolutos, devem ser constantemente revisitados e questionados, constituindo-se como ponto de partida para a busca e o alcance de novos conhecimentos.

c) O ensino deve usufruir dos benefícios da pesquisa: assim, a pesquisa deve ser concebida enquanto compreensão ampliada dos problemas, de forma a não permitir um ensino que se reduza à mecânica e ingênua repetição de conceitos. Aqui, Fávero (2015) propõe como ideal a ampliação dos horizontes do saber que permite um ensino criativo e ativo, que responda às questões/perguntas reais feitas por sujeitos reais, que vivem e convivem num contexto que, dada a sua complexidade, exige-lhes respostas e/ou encaminhamentos que melhorem suas condições existenciais. Trata-se do “prazer da descoberta e a importância do conhecer”, que permite a produção de um novo significado ao ensino, de forma a “[...] suprir as necessidades vitais do

discente” (FÁVERO, 2015, p. 70), criando certo clima de curiosidade investigativa na sala de aula.

d) A modalidade de pesquisa que contribui eficazmente para um ensino melhor é aquela que se configura como uma “forma de investigação em que o professor consiga refletir sobre sua atividade” com a finalidade de “[...] reorientar sua atividade docente” (FÁVERO, 2015, p. 70), isto é, que busca conhecer aquilo que lhe é realmente necessário saber, de forma a qualificar e aperfeiçoar sua prática.

Mas, diante dessa urgência de criação de uma nova cultura docente, a questão que se faz oportuna é: como formar professores que incorporem tais pressupostos?

No tocante à formação do professor pesquisador, o autor afirma que universidade e pesquisa são indissociáveis. Sendo assim, o formar o futuro (em breve) formador, ou ainda, formar pesquisadores que serão formadores de (futuros) pesquisadores ganha ainda mais força e importância. Para tal, quais características (necessidades?) devem compor a formação do professor? Segundo Fávero (2015), são elas:

1. A “independência intelectual”: trata-se do exercício ativo na busca crítica de saberes; da postura crítica frente à tendência mercadológica de produção e alienação (CHAUÍ, 2003) em prol de novos conhecimentos, que só é possível mediante uma bagagem intelectual (posse de conhecimentos historicamente produzidos), alicerçada na curiosidade enquanto característica inerente ao ser humano.

2. A “prática reflexiva”: baseando-se em Perrenoud (2002) que, por sua vez, defende a reflexão partilhada com outrem, isto é, a adoção de espaços e tempos destinados à troca de experiências e compartilhamentos de experiências feitas em sala de aula por parte de docentes universitários, ancorados na postura investigativa.

3. Referenciando-se em Asti Vera (1976), Fávero (2015) defende que as universidades não devem ser meramente centros de formação de técnicos e/ou profissionais, mas centros de pesquisa (FÁVERO, 2015, p. 73) que proporcionam formação teórica com base consistente cuja finalidade primeira seja a formação de profissionais integrais e íntegros, ou seja, “[...] profissionais sensíveis a seu contexto, com competências técnicas e de relações humanas” (FÁVERO, 2015, p. 74), em detrimento à formação técnica, de interesse mercadológico que oferece formação rápida e cursos de curta duração, cuja finalidade se resume a formar mão de obra especializada.

4. Embora as características anteriores sejam importantes, Fávero (2015) defende que, no tocante a essa temática, a principal característica a ser considerada na atualidade é a “necessidade de acompanhar a evolução tecnológica que amplia as possibilidades de investigação, mas, ao mesmo tempo, tira da universidade o status de ‘templo’ do saber” (FÁVERO, 2015, p. 74). Afirma-se, em sintonia com o autor, que a ampliação das possibilidades de investigação advindas com a criação e o desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação exige essencial clareza acerca da natureza da pesquisa científica, a saber, a rigorosidade, o uso de métodos adequados e formação teórica. Isso porque o simples acesso à informação não se configura como sendo uma pesquisa de natureza científica.

Esse quadro paradigmático altera, inclusive, as formas de ensinar, uma vez que “[...] não há inovação sem investigação” (FÁVERO, 2015, p. 74), o que, por sua vez, exige uma atenta e crítica revisão acerca das formas (tradicionais e atuais) de se formar um indivíduo, de modo a não aceitar ingênua e acriticamente modismos e/ou perder a possibilidade de se usufruir conquistas didático-pedagógicas historicamente construídas, de forma a promover uma “formação adequada ao seu tempo” (FÁVERO, 2015, p. 75), afinal, a ciência, mais que um corpus hermeticamente fechado, é um “processo permanente de inovação” (FÁVERO, 2015, p. 74).

Em relação à docência como objeto de pesquisa, o autor referenciado defende que o principal objeto de pesquisa do professor deve ser sua própria condição de ser (docência). Contudo, para que tal ideia se concretize, algumas condições devem ser respeitadas:

a) O “docente como intelectual”: este deve assumir-se como sujeito que pensa seu contexto, sua prática e seus métodos. Fundamentando-se no conceito de “intelectual transformador” de Giroux (1997), Fávero (2015) posiciona-se contra um agir docente mecânico, engessado e/ou descompromissado com seu meio e, simultaneamente, a favor de uma postura crítica que anseia por formar estudantes também críticos.

b) Uma “docência problematizadora”: com uma ativa prática reflexiva sobre si mesma, mediante planejamento, ação e avaliação. Trata-se, aqui, da análise do paradigma atual (Kuhn, 1998), de forma a distanciar-se do cotidiano a fim de se analisar criticamente o próprio agir educacional.

c) Os “métodos e procedimentos adequados”: aqui, os métodos e os conteúdos devem ser constantemente atualizados, de forma a não produzir insucessos como, por exemplo, o desinteresse discente pelos conteúdos e a não valorização dos saberes.

d) A “prática do registro”: para fins de avaliação didática, que possibilita análises posteriores, cuja intenção e finalidade é melhorar a ação pedagógica.

e) Por fim, a “avaliação como objeto de pesquisa”: prática cujo objetivo deve ser o de “mostrar carências e virtudes” (FÁVERO, 2015, p. 78), de maneira a permitir pesquisas que contribuam para uma melhoria do processo educacional em questão, enfim, que promovam o “avanço e enfrentamentos dos desafios presentes e futuros” (FÁVERO, 2015, p. 78).

Ainda em sintonia com Demo (2011), o autor defende que a pesquisa é a maneira mais adequada de se ensinar. Isso porque ela possui, em sua natureza, dois princípios: o científico, cujo interesse é o de buscar (novos) conhecimentos; mas, também, o educativo, cuja intenção é a de formar pessoas. Sobre isso, Fávero (2015) propõe uma compreensão interessante: se a intenção é pensar, promover e incentivar uma educação que transforma as pessoas tornando-as melhores e mais realizadas, a pesquisa será o caminho pelo qual tal educação será concretizada. Isso pelo fato de que, se a educação transforma o ser humano, a pesquisa transforma a educação. Se assim o for, então, a pesquisa é uma prática que trans(forma) pessoas.

Embora não encerrada, uma vez que “a educação é um tema que não se esgota” (FÁVERO, 2015, p. 79), o autor assim propõe uma possibilidade que responda à problemática da formação de docentes: “ter uma atitude problematizadora e investigativa da própria prática docente parece ser a postura mais adequada para quem, de fato, quer transformar, de maneira significativa, o contexto de sua ação” (FÁVERO, 2015, p. 80).

Já para Garcia, Hypolito & Vieira (2005) ao se buscar a compreensão acerca da identidade docente, fica evidente como marca fundamental desse grupo a **heterogeneidade**, pois dentre outros elementos, percebe-se que as condições de trabalho, os interesses, a formação, a qualificação e a área de atuação desses sujeitos são distintos. Assim expressa:

[a identidade docente] refere-se a um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções, em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas (GARCIA, 2010, p. 1, acréscimo nosso).

Tais diferenças representam um fator importantíssimo a ser considerado tanto para o estudo da ocupação quanto para o encaminhamento das lutas políticas e sociais da categoria em questão. Para tanto, não é possível pensar a identidade docente sem se considerar o controle das

políticas de representações que instituem os grupos externos, tais como o Estado (governo) e a mídia (meios de comunicação).

A gestão da identidade profissional docente através do discurso é uma forma de “controlar” o sistema educacional e escolar de uma nação. Esses discursos têm grande poder de convencimento e muitas vezes são usados para justificar políticas públicas adotadas (GARCIA, HYPOLITO & VIEIRA, 2005). Dessa forma, entende-se por **identidade profissional** docente as posições de sujeito que são atribuídas por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes nos seus contextos laborais.

O histórico do trabalho docente e os modelos de profissionalismo permitem compreender as transformações sobre o cotidiano e a identidade profissional. Garcia, Hypolito & Vieira (2005) apresentam as diferentes concepções de profissionalismo e identidade docente:

1. **Profissionalismo clássico:** tem por meta atingir o status de profissões reconhecidas. O status é a meta, com forte intenção de se considerar a docência como categoria não profissional (ou semiprofissional).

2. **Profissionalismo como trabalho flexível:** tem por finalidade o diálogo sobre o ensino e melhoria da qualidade do trabalho pedagógico. Dessa maneira, há colaboração e solidariedade em prol de uma melhoria do trabalho pedagógico, mas com a presença de forte controle burocrático. O resultado se dá com comunidades docentes fragmentadas, com certezas acientíficas, embora situadas, locais.

3. **Profissionalismo como trabalho prático:** aqui, a ciência teórica da educação coincide com os saberes práticos. Neste, a prática reflexiva questiona o saber como sendo ou não científico, mas considera-se que nem todas as práticas e reflexões docentes são acertadas, ou seja, entende os saberes da docência como sendo experienciais, isto é, moldados pelos valores dos professores que constroem suas próprias práticas educativas. Aqui, supervaloriza-se a prática e ignora os objetivos sociais mais amplos, a saber, as políticas educacionais e governamentais.

4. **Profissionalismo como trabalho extensivo:** as habilidades docentes derivam da mediação entre teoria e experiência, onde ocorre uma mediação entre a teoria e a prática, aliada à atuação local em relação ao global, somando-se ao ensino como atividade racional. Contudo, destaca-se, aqui, a pouca autonomia (poder aos gestores), o docência “de resultado” como senso sinônimo de profissionalismo, a ausência de promessas sobre negociar moldes de trabalho, a moldura docente de acordo com políticas econômicas (com foco nos resultados) e, por fim, a

sobrecarga de trabalho que diminui o tempo de preparo das aulas, atividade essencial e primordial de todo docente.

5. **Profissionalismo como trabalho complexo:** a ser julgado pela complexidade das tarefas e mudanças provocadas pela globalização⁵ e mudanças econômicas locais que afetaram o trabalho docente, questiona-se, aqui, se as mudanças paradigmáticas estruturais tornaram a atividade docente mais complexa. Os autores afirmam que os elementos historicamente incorporados à ação docente não a tornaram mais complexa, mas excluíram a possibilidade de o professor se dedicar a fatores também importantes, tais como as dimensões política e social do trabalho e as decisões sobre o currículo e os objetivos da educação, causando-lhe um maior desgaste.

Diante desse quadro conjuntural acerca das identidades docentes, a proposta dos autores é a de um “**profissionalismo interativo**” (GARCIA, HYPOLITO & VIEIRA, 2005, p. 53), a partir do qual os docentes exercem julgamentos sobre sua atuação (ensino, alunado), currículo e avaliação, além de se dedicar ao exercício de culturas colaborativas de trocas de experiências com outros docentes. Em síntese, propõem formas coletivas de exercício do trabalho docente que levem em conta os saberes teóricos e os práticos e que considerem a comunidade escolar como parte de todo o processo.

Por fim, as autoras ainda apresentam sua contribuição sugerindo que não se busquem semelhanças a fim de se construir uma concepção (identidade) do docente, mas, sobretudo, as diferenças, descontinuidades e divisões, mediante a escuta dos próprios sujeitos professores, a fim de uma aproximação real da dinâmica, que é contraditória e fragmentada (GARCIA, HYPOLITO & VIEIRA, 2005, p. 54).

Para Cunha (2005) o contexto externo na formação da identidade docente na atualidade, tem como plano de fundo político-econômico as políticas neoliberais⁶. Observa-se a redução dos

⁵ **Globalização** é compreendida, aqui, enquanto “conjunto de transformações na ordem política e econômica mundial, visíveis desde o final do século XX. Trata-se de um fenômeno que criou pontos em comum na vertente econômica, social, cultural e política, e que consequentemente tornou o mundo interligado, uma Aldeia Global. O processo de globalização é a forma como os mercados de diferentes países interagem e aproximam pessoas e mercadorias. A quebra de fronteiras gerou uma expansão capitalista onde foi possível realizar transações financeiras e expandir os negócios - até então restritos ao mercado interno - para mercados distantes e emergentes”. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/globalizacao>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

⁶ Compreende-se, aqui, por **neoliberalismo** “a corrente político-econômica que passou a ser sistematicamente implantada nos países ocidentais em resposta à crise dos anos 1970. As premissas da agenda neoliberal giram em torno de princípios como a desregulamentação da economia, a mínima intervenção estatal, a privatização, a redução de impostos, o incentivo à competição e a obtenção de lucro”. Disponível em:

investimentos públicos na educação, o estímulo aos espaços privados, a presença de forte controle e a responsabilidade particular das escolas sobre seu sucesso e alcance de objetivos. Assim,

o discurso da profissionalização, descolado da análise contextual do trabalho docente, no marco das políticas neoliberais, pode ser uma forma de escamotear as verdadeiras emergências de reconstrução do trabalho [e da identidade] do professor (CUNHA, 2005, p. 13, acréscimo nosso).

Cunha (2005) coloca que a identidade docente caracteriza-se pela burocratização, onde se tem decisões sob a responsabilidade de um poder central e a execução por parte dos professores, a valorização da quantidade em detrimento da qualidade, e realização de tarefas complementares ao que é essencial. Ainda, fundamentando-se em Michael Apple, Cunha (2005) destaca um aumento da carga de trabalho dos professores, que trazem consigo aspectos de:

a) Proletarização, onde “quanto mais o controle do tempo e a intensificação de tarefas se produzem, mais se fragiliza a noção de profissionalização do magistério, levando-a a proletarização” (CUNHA, 2005, p. 09).

b) Colonização, pelo “controle das ações docentes através da intensificação das atividades” (CUNHA, 2005, p. 10), tendo como consequência a “perda da autonomia no uso do tempo, [de forma que] o professor perde a autonomia nas decisões de seu campo de trabalho” (CUNHA, 2005, p. 10, acréscimo nosso).

c) Feminilização em que “o professorado, ao mesmo tempo em que se feminiza, sofre sobre si os efeitos de uma política de desqualificação profissional” (TORRES, 1991, p. 187 apud CUNHA, 2005, p. 10).

d) Ainda, destaca-se a questão do isolamento, pela realização de muitas tarefas individuais e poucas coletivas.

e) Dos problemas trazidos/advindos da “ação individual como objeto de avaliação externa” no qual, o professor é avaliado unicamente a partir de sua ação individual e isolada, sendo que sua prática influencia e é influenciada, a todo o momento, por fatores externos (CUNHA, 2005).

f) E por fim, a intensificação pela pressão da produtividade e, em consequência, a quase inexistente “compreensão das subjetividades em interação” (CUNHA, 2005, p. 12).

Na visão de Cunha (2005), as consequências dessa personalidade docente coletiva, trazem “[...] prejuízos ao fortalecimento da base epistemológica da profissão” (CUNHA, 2005, p. 11), assim como ausências de trocas de experiências a fim de se gerar conhecimentos, fortalecer a profissão e contribuir para necessárias correções de processo.

Outra questão é a valorização unicamente extrínseca (progressão na carreira a partir de cursos feitos, trabalhos publicados, etapas de escolarização vencidas) e, em contraposição, a ausência de valorização das motivações intrínsecas ao professor, sendo que “são as recompensas intrínsecas e psíquicas as que mais satisfazem” (CUNHA, 2005, p. 12).

O desafio de investigar a identidade docente na atualidade não se baseia mais em buscar aspectos unificadores e fundantes da categoria, mas em buscar as diferenças, as divisões dessa categoria, privilegiando as narrativas dos docentes acerca de si mesmo e de seus contextos de trabalho, uma vez que “o professor tem portanto a iniciativa em tudo; cabe a ele definir os programas, os assuntos dos cursos, dos trabalhos, das leituras, assim como a quantidade de fantasia que pode ser injetada sem risco na máquina escolar” (BOURDIEU & PASSERON, 2014, p. 62).

A seguir, será apresentado um quadro-síntese acerca das principais contribuições dadas pelos autores acerca da docência, as quais fundamentam esta pesquisa:

Quadro 2 – Principais contribuições dos autores (Docente)

AUTOR(A)	CONTRIBUIÇÕES
Fiorentini, Souza & Melo (1998)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sujeito ativo, atuante e participativo. ✓ Necessidade da construção da autonomia intelectual e profissional.
Garcia, Hypolito & Vieira (2005)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grupo heterogêneo. ✓ “Profissionalismo interativo” enquanto autojulgamento de sua atuação (ensino, alunado), do currículo e da avaliação. ✓ Saberes teóricos e práticos.
Cunha (2005)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação docente influenciada por políticas neoliberais (valorização da quantidade em detrimento à qualidade, burocratização, redução de investimentos públicos, forte controle).

(continua)

	✓ Crítica à valorização unicamente extrínseca da docência (progressão na carreira unicamente a partir de cursos, publicações etc.).
Vagula (2005)	✓ Professor é produtor de saberes e com conhecimentos advindos da sua experiência (gerados a partir de saberes curriculares, conhecimento de sua própria disciplina, exercício profissional e experiência pessoal). ✓ Conhecimentos de conteúdos relativos à disciplina que atua + saberes da Ciência da Educação.
Pimenta (2007)	✓ Necessidade da construção da própria identidade profissional. ✓ Saberes da docência: experiência, conhecimento e saberes pedagógicos.
Saviani (2009)	✓ Formação docente historicamente descontínua e precária. ✓ Crítica à docência do “aprender fazendo”. ✓ Docência como integração entre conteúdos culturais-cognitivos + pedagógicos-didáticos.
Nóvoa (2009)	✓ Profissionalidade docente + personalidade do professor. ✓ Formação construída e ressignificada a todo momento. ✓ Construção científica de saberes pedagógicos + reflexão acerca dos conhecimentos práticos no contexto de seus currículos.
Tardif (2012)	✓ Ator competente e sujeito ativo. ✓ Subjetividade dos professores (mais que técnicos do ensino).
Kersch (2014)	✓ Professor é “sujeito ativo na construção de sua formação” (ponto de partida). ✓ Formação (inicial e continuada) + prática cotidiana.
Fávero (2015)	✓ Ressignificar a universidade atual (missão e papel social). ✓ Professor ensinante + pesquisador (ensino + pesquisa). ✓ Crítica ao espontaneísmo docente.

Fonte: o autor

2.3 O Currículo

Pontuamos que um dos grandes desafios do professor universitário [e da educação básica] é o de selecionar, a partir do campo científico em que atua, os conteúdos, os conceitos e as relações; em outras palavras, a rede pretendida, composta por elementos a serem apreendidos (ANASTASIOU & ALVES, 2009, p. 34, acréscimo nosso).

O questionamento que norteará esta reflexão acerca do currículo é: “O que é importante que os nossos jovens saibam?” (YOUNG, 2011, p. 609). Tal questão se faz necessária mediante a constatação de que, embora muito se escreva e se discuta sobre políticas públicas destinadas à formação dos jovens na atualidade, de forma parcial ou até mesmo plena, ignora-se a questão do

conhecimento, considerado elemento inquestionável e, portanto, intocável quando tais políticas públicas são pensadas.

O questionamento do autor supracitado ganha prosseguimento ao identificar uma possível falha nas recentes reformas de currículo em países da Europa, Inglaterra e Escócia: um “esvaziamento de conteúdo” (YOUNG, 2011, p. 609), ainda que as intenções e objetivos sejam considerados necessários e/ou progressistas, visando sempre a melhoria.

A proposta de Young (2011), de forma direta, é a de que, ao se refletir acerca de uma proposta educacional à altura das atuais necessidades, é inquestionável a importância de se incluir a questão do conhecimento como preocupação central. Contudo, que seja feita uma abordagem focada no conhecimento e na disciplina, e não unicamente nos sujeitos aprendizes ou tampouco nos contextos nos quais ocorrem as relações pedagógicas, conforme o faz e defende as posturas que discutem a reforma curricular da atualidade.

Embora possa parecer uma abordagem conservadora, o autor indica que se trata de uma postura “radical”, por se tratar de uma questão chave, isto é, que interfere na raiz da problemática: “a persistência de desigualdades sociais na educação” (YOUNG, 2011, p. 610).

O que se verificará a seguir nesta reflexão será a postura defendida pelo autor diante da questão “como se pensa o currículo?” (YOUNG, 2011, p. 610). Tal posicionamento contará com dois elementos:

1. A reforma de 2008 no currículo nacional da Inglaterra que, segundo Young (2011) configura-se enquanto abordagem instrumentalista (visão tradicionalista do currículo). O autor, aqui, propõe conceber o currículo não como instrumento para se alcançar objetivos, mas como inerente ao próprio motivo de sua existência.

2. As disciplinas escolares como recurso importante para o trabalho dos professores e estudantes.

Ainda, Young (2011) apresenta seu posicionamento a partir de dois argumentos contra um currículo centrado na disciplina, portanto, centrado no conhecimento:

- a) Qualquer forma de currículo centrado em disciplinas continuará a discriminar os menos favorecidos (classe trabalhadora e minorias étnicas). Aqui, o autor se posiciona contra um “currículo baseado em acatamento” e a favor de um “baseado em engajamento”, embora ambas as posturas partam do conhecimento, e não do aprendiz, nem tampouco dos contextos por eles enfrentados (conhecimentos experienciais dos estudantes).

b) Tal proposta está em desacordo com o que é admitido como tendência geral contra a “desdiferenciação”, isto é, o enfraquecimento das fronteiras entre ocupações e domínios de conhecimento (YOUNG, 2011, p. 611).

Na primeira parte do texto referenciado, intitulada “As reformas de 2008 na Inglaterra: currículos instrumentalistas e seus problemas”, o autor expressa um fator primordial para se pensar o currículo: todas as políticas públicas são feitas “em contextos sociais, políticos e econômicos” (YOUNG, 2011, p. 611). Contudo, destaca-se que pressões globais exigiram uma atenção demasiada a esses contextos; primeiramente, pela necessidade de diminuir (no caso do Reino Unido) o desemprego; segundo, em resposta a uma visível necessidade de estudantes que apresentavam baixo rendimento escolar. A consequência inevitável foi o total ou o parcial ato de ignorar ou colocar em segundo plano o próprio papel educativo do currículo. Não se trata, portanto, de ignorar tais fatores externos inerentes à reflexão sobre o currículo, mas o primordial, aqui, é pensar uma proposta de currículo enquanto “[...] maneiras alternativas de promover o desenvolvimento intelectual de jovens” (YOUNG, 2011, p. 611). O problema, segundo o autor, está na constatação de que “[...] quanto mais nos focamos na possibilidade de um currículo reformado resolver problemas sociais ou econômicos, tanto menos provável que esses problemas sejam tratados em suas origens, que não se encontram na escola” (YOUNG, 2011, p. 612).

De maneira direta e aprofundada, Young (2011) orienta para a ideia que a origem dos problemas (sociais, econômicos, políticos) que interferem no contexto escolar são exteriores a ela e, portanto, devem ser tratados como tal, ou seja, não devem (ainda que possam influenciar) determinar ações inerentes, internas à atuação escolar, como, por exemplo, a reflexão sobre o currículo. Isso pelo fato de que, no caso do currículo (ação interna da escola), não pode ser determinado com intenções e/ou objetivos que contemplem unicamente a resolução de tais problemas, uma vez que são situações difíceis que ultrapassam as capacidades internas da escola em resolvê-las.

A reforma de 2008, citado por Young (2011), prioriza a ação de

dar menos peso ao conteúdo das disciplinas e mais peso aos temas tópicos que atravessam um largo espectro de disciplinas e procurar maneiras de personalizar o currículo, relacionando-o mais diretamente ao conhecimento e às experiências cotidianas do aluno (YOUNG, 2011, p. 612).

Segundo o autor, o ponto de partida para a reflexão acerca do currículo se deu em comum com outras realidades a partir de duas situações (YOUNG, 2011). São elas:

1. Um currículo “superlotado”, resultado de uma construção cognitiva coletiva feita pelo ser humano no transcorrer da sua própria história.
2. Demasiado descontentamento por parte dos estudantes frente à oferta de conteúdo feita pela escola.

Para suprir esse quadro pouco favorável à atuação da instituição escolar, segundo o autor referenciado, pensadores do currículo buscaram unir essas situações, de modo a responder a ambas, mediante a defesa de um currículo que contemplasse a flexibilidade e a relevância de alguns estudos que considerem a experiência que os estudantes traziam para a escola, portanto, neste caso, o currículo assumia um fator motivacional para a aprendizagem dos estudantes (YOUNG, 2011, p. 612).

Diante dessa conjuntura, Young (2011) questiona: mas, qual o problema envolvido?

Para responder a essa questão, o autor recorre a Tim Oates (2009), no texto “Missing the point: identifying a well-grounded common core”, segundo o qual um currículo abordado como sendo um instrumento para tal (portanto, um meio), acaba por confundir ideias distintas, que são:

- a) Relativo ao **currículo** enquanto corpus de conhecimento importante e disponível aos estudantes de uma dada nação.
- b) Relativo à **pedagogia**, referenciando-se enquanto ações docentes que visam motivar os alunos para o engajamento ao currículo, de modo a significá-lo.

Embora interdependentes, currículo e pedagogia são distintos. Isso porque, enquanto professores, não podem criar um currículo, mas dependem dele. Contudo, os formuladores de currículo apenas determinam os conceitos (conteúdos) a serem estudados, o que, por sua vez, dependem exclusivamente dos docentes para motivar os estudantes a realizarem tais estudos com significado e motivação.

Nesse sentido, incluir experiências discentes ao currículo camufla a distinção existente entre currículo e pedagogia, bem como a distinção entre quem formula e quem executa o currículo. Isso não quer dizer que o professor deve ignorar as experiências que os estudantes trazem à escola. Todavia, trata-se de acolhê-las de forma a motivá-los a ingressarem na proposta curricular da escola que, por sua vez, segundo Young (2011) não incluiria tais experiências no

currículo (enquanto conteúdo). Portanto, o ideal é acolher as experiências, usá-las como elemento motivador, mas não incluí-las no currículo (YOUNG, 2011).

Ainda, segundo o autor (YOUNG, 2011), dois problemas decorrentes de uma concepção instrumentalista de currículo, ambos oriundos da ausência de distinção descrita anteriormente (entre currículo e pedagogia), o que, por sua vez, provocam uma discussão de fundamental importância: qual o papel das disciplinas num currículo? São os problemas:

1. Um efeito perturbador, vivamente demonstrado nas diretrizes (YOUNG, 2011, p. 613) oficiais (no caso, do Reino Unido). Embora, não seja uma obrigação docente em considerar tais diretrizes, destaca-se que o referencial avaliador oficial as considera, o que, portanto, acaba por pressionar o docente a tal. Neste caso,

parece que as diretrizes presumem que a solução para a falta de motivação dos estudantes seja dar mais orientação curricular para os professores, em vez de fortalecer e apoiar seu conhecimento pedagógico e da matéria e, conseqüentemente, seu profissionalismo (YOUNG, 2011, p. 613).

Nessa conjuntura, segundo o autor, o currículo deixa de ser um referencial (guia) para o docente e se torna um referencial de avaliação dos estudantes, colocando as escolas num ranking. Assim, o que seria de responsabilidade discente, as políticas públicas e/ou os pensadores do currículo transferem para o docente, ao invés de apoiá-lo e fortalecê-lo diante de tal problemática.

2. A possibilidade de governos alegarem que problemas econômicos ou sociais podem ser “solucionados” por mudanças no currículo (YOUNG, 2011, p. 614): embora o autor considere a possibilidade e a importância de se discutir democraticamente o currículo, não se trata de deslocar a solução de problemas externos à escola como se fossem de responsabilidade da mesma. Isso porque “[...] há o perigo de se negligenciar a finalidade mais fundamental da educação escolar, que é levar os alunos para além de sua experiência por formas às quais eles dificilmente teriam acesso em casa. Certamente é para isso que são as escolas” (YOUNG, 2011, p. 614).

Nesse trecho, Young (2011) evidencia o papel da escola no contexto social: o da transcendência, ou seja, promover uma experiência em que o estudante ultrapasse as próprias experiências já realizadas antes do ingresso na escola. Caso a escola adotasse um currículo que contemplasse unicamente tais experiências pré-escolares, sua função seria apenas a de

reprodutora de situações as quais os estudantes já vivenciaram e, neste caso, pouco ou nada acrescentaria à formação integral dos discentes.

Na sequência, o autor sintetiza sua proposta a partir de cinco argumentos:

1. O currículo tem sua finalidade própria que, certamente, não é a de servir de instrumento motivacional discente e/ou solucionador de problemas sociais, econômicos ou políticos.

2. O desenvolvimento intelectual se baseia em conceitos, não em conteúdos ou habilidades (YOUNG, 2011, p. 614): neste caso, embora os conteúdos e habilidades possuam seu valor, é óbvia a constatação de que conceitos são construtos científicos que, embora sejam baseados em conteúdos, devem ser considerados e valorizados como fatores de desenvolvimento intelectual.

3. Faz-se necessária a distinção entre currículo e pedagogia: ambos se relacionam diferentemente com o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano, ou seja, uma adequada proposta curricular deve secundarizar o conhecimento cotidiano que o estudante traz à escola, embora possa e deva ser considerado enquanto recurso pedagógico de motivação e despertar do interesse diante da proposta curricular da escola, afinal, “os estudantes não vão à escola para aprender o que já sabem” (YOUNG, 2011, p. 614).

4. São os professores (e não os formuladores de currículo) os responsáveis por aproximar o cotidiano discente da proposta curricular institucional de forma engajada e relevante.

5. Fundamentando-se no conceito de “recontextualização do currículo”, proposto por Barnett (2006), Young (2011) propõe um currículo formado pela construção científica, portanto, em conhecimento especializado. Neste caso, a escolha de tais conceitos deve ser feita considerando a realidade de cada escola, referenciando-se no profissionalismo docente.

Diante de tais posicionamentos, questiona-se em sintonia com Young (2011): por que optar por um currículo centrado em disciplinas?

No tópico “Disciplinas, o currículo e os objetivos da educação”, o autor assume como fundamento de sua postura teórica as ideias propostas por Bernard Charlot (2009), especificamente no tocante à definição de escola, bem como seu lugar caracterizante, a partir de alguns passos, literalmente citados:

a) “As escolas são lugares onde o mundo é tratado como um ‘objeto de pensamento’ e não como um ‘lugar de experiência’ (YOUNG, 2011, p. 615): essa afirmação considera que as disciplinas curriculares são ferramentas que permitem promover a transcendência da experiência

discente (a que o estudante traz consigo) ao conhecimento conceitual, cientificamente construído. Portanto, tal confusão entre “lugar de experiência” (senso comum) e “objeto de pensamento” (construção conceitual científica) não deve ocorrer.

Ainda, Young (2011) se utiliza das ideias de Vygotsky para explicar tal fato, ao afirmar que “esses conceitos [objetos de pensamento relacionados entre si] têm finalidades específicas pelo fato de nos capacitarem a fazer generalizações confiáveis a partir de casos particulares e testá-las” (YOUNG, 2011, p. 615, acréscimo nosso). Em contrapartida, os “conceitos cotidianos são ‘captados’ inconscientemente por todos em suas vidas diárias e são adquiridos pela experiência de formas *ad hoc* para propósitos específicos, relacionados com problemas particulares, em contextos particulares” (YOUNG, 2011, p. 616). Salienta-se, ainda, que alguns dos conceitos não possuem referencial cotidiano (relação com objetos empíricos), o que não supõe sua subvalorização no contexto escolar.

Young (2011), assumindo Charlot (2009) como referência, destaca duas responsabilidades próprias ao docente:

ajudar os estudantes a administrarem o relacionamento entre os conceitos das diferentes disciplinas que constituem o currículo e seus referentes em suas vidas cotidianas. A segunda é apresentar aos alunos conceitos que têm significados que não derivam de sua experiência nem se relacionam diretamente com ela (YOUNG, 2011, p. 616).

Nesse sentido, o docente é o responsável por realizar o elo entre construção científica e cotidiano. Se assim o for, as disciplinas possuem duas dimensões a serem consideradas: a de “[...] conjuntos de conceitos relativamente coerentes que se relacionam distinta e explicitamente entre si” (YOUNG, 2011, p. 616), cientes das fronteiras existentes entre si e, simultaneamente, enquanto “[...] ‘comunidades de especialistas’ com histórias e tradições distintas” (YOUNG, 2011, p. 616), também unidos entre si e em relação com a produção de novos conhecimentos.

Ainda, o autor referenciado distingue sua proposta a partir de duas distinções existentes entre o “currículo de engajamento” e o “currículo de acatamento”. São elas:

a) As disciplinas são entidades históricas dinâmicas e que, portanto, sofrem alterações advindas das contribuições dos especialistas (produção científica), bem como de políticas externas e/ou pressões também externas à instituição escolar (YOUNG, 2011, p. 616). Em contrapartida, a proposta tradicionalista criticada por Young (acatamento) concebe as disciplinas

(embora possuam conceitos estáveis) como construções com conteúdos e métodos imutáveis e, por isso, estáticas e encerradas.

b) O ato de adquirir o conhecimento de conceitos específicos das disciplinas não supõe que os estudantes apenas conheçam “[...] regras e conteúdos específicos como se fossem instruções” (YOUNG, 2011, p. 617). Neste sentido, ao conhecerem as disciplinas, os discentes também ingressam nas chamadas “comunidades de especialistas”, o que, portanto, configura que tais disciplinas possuem papéis, funções no contexto da proposta curricular de Young (engajamento). Tais papéis são:

a) **Curricular:** neste, as disciplinas garantem um conhecimento disponível confiável.

b) **Pedagógico:** aqui, embora possa ser uma “[...] experiência ameaçadora e mesmo estranha” (YOUNG, 2011, p. 617), as disciplinas permitem aos estudantes fazerem ligação entre o que vivenciam (experiências cotidianas) e o que estudam (conceitos).

c) **Gerador de identidade** docente e discente: é pelas disciplinas que os professores se identificam enquanto profissionais, de forma a solidificar sua autoridade frente aos estudantes.

Nesse sentido, as disciplinas, segundo o autor, possuem uma função pedagógica em si, ou seja,

as disciplinas, com suas fronteiras para separar aspectos do mundo que foram testados ao longo do tempo, não só oferecem a base para analisar e fazer perguntas sobre o mundo, como também oferecem aos estudantes uma base social para um novo conjunto de identidades como aprendizes (YOUNG, 2011, p. 617).

Se assim o for, mais que descrever o mundo em que se vive, tais conhecimentos disciplinares promovem oportunidades para que os estudantes construam novas identidades e, dessa forma, progridam enquanto pessoas e sujeitos autônomos, ou ainda, “[...] eles têm mais probabilidades de serem capazes de resistir ao senso de alienação de suas vidas cotidianas fora da escola ou, ao menos, melhor lidar com ele” (YOUNG, 2011, p. 617), apesar das situações sociais pouco favoráveis a tal. Eis a razão pela qual Young (2011) defende um currículo baseado em disciplinas.

Diante de tal posicionamento teórico, urge refletir acerca de alguns encaminhamentos posteriores, também propostos pelo autor, os quais necessitam ser esclarecidos.

É sabido, segundo o autor, que existem algumas experiências relativas à utilização de currículos baseados em temas, assuntos derivados do interesse dos alunos que, embora pareçam

resolver a problemática da falta de interesse discente ao conceber a proposta curricular baseada nas disciplinas tidas como autoritárias, tirânicas ou mesmo ditatoriais, falta-lhes coerência (YOUNG, 2011), justamente por ignorar a distinção entre currículo e pedagogia, além de não permitir a construção básica que possibilitará o progresso (desenvolvimento) intelectual do estudante, conforme apresentado anteriormente. Tal justificativa encontra-se na seguinte afirmação do autor:

os critérios para a escolha de tópicos ou temas seriam, em grande parte, arbitrários ou derivados das experiências individuais de professores, e não do conhecimento especializado de professores e pesquisadores, construído ao longo do tempo (YOUNG, 2011, p. 618).

Nesse contexto, o docente contaria, mais com sua autoridade no contexto escolar que com seus conhecimentos relativos à construção histórica dos conhecimentos disciplinares, o que poderia resultar num seguimento ingênuo por parte de alguns estudantes e/ou numa indiferença identitária frente à proposta pouco legítima e confiável do professor, resultando, possivelmente, no abandono dos estudos (YOUNG, 2011).

Neste contexto, os PCNs assumem uma postura a ser considerada acerca do currículo, especialmente na finalidade da aquisição de tais saberes. Assim expressam:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que **os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades**. Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento. (PCNs, 1997, p. 33, grifo nosso).

Ainda, há uma problemática que envolve a “superespecialização”. Neste aspecto, o autor é ciente das dificuldades inerentes ao aproximar conhecimentos cientificamente construídos do cotidiano discente. Todavia, ele questiona: “como é que, em um currículo baseado em disciplinas, os alunos adquirem os recursos para ‘fazer conexões’ e ganhar um senso do mundo como um ‘todo’?” (YOUNG, 2011, p. 618).

Embora não tenha a pretensão imediata de solucionar, Young (2011) indica algumas referências a serem pensadas e consideradas: a primeira é a de que se trata de um problema

pedagógico, e não curricular, ou seja, não há alternativas disciplinares adequadas que permitam elencar conceitos que possibilitem as conexões entre a ciência (conceitos) e o senso comum (experiências).

Segundo o autor, tal conexão pode ser feita pelos próprios professores, uma vez cientes e atentos para possíveis relações feitas pelos estudantes no transcorrer de sua atuação pedagógica, isto é, “no contexto da escola, é responsabilidade do professor da disciplina monitorar, criticar e, às vezes, apoiar aqueles estudantes que lutam para se mover além das regras da disciplina” (YOUNG, 2011, p. 618).

Ainda, de forma sintética e direta, ao comparar o ato de estudar (proposta escolar) com o de se tocar um instrumento musical, o autor expressa sua posição: “se você realmente dominar o violino ou o violoncelo, você tem acesso à música que está além de seu instrumento. É isso que penso em relação às disciplinas” (YOUNG, 2011, p. 618). Neste caso, ao dominar conceitos próprios das disciplinas enquanto construção científica, os estudantes permitir-se-iam ir além e, assim, alcançar possibilidades que nenhuma outra ação pessoal e/ou social lhes daria: o seu progresso e desenvolvimento intelectual.

Por fim, Young aponta duas objeções frente à defesa de sua postura teórica referente ao currículo:

A primeira se refere ao fato de que o modelo de engajamento de um currículo centrado em disciplinas se difere muito pouco de uma proposta curricular tradicionalista, o que, segundo o autor, “inevitavelmente perpetuaria um sistema elitista e desigual e continuaria a negar oportunidades de aprendizagem a muitos estudantes de lares desfavorecidos” (YOUNG, 2011, p. 619). Neste caso,

a escolarização também representa (ou pode representar, dependendo do currículo) os objetivos universalistas de tratar todos os alunos igualmente e não apenas como membros de classes sociais diferentes, grupos étnicos diferentes ou como meninos ou meninas (YOUNG, 2011, p. 620).

Ainda, Young (2011) justifica assim sua postura aparentemente tradicionalista de forma clara e evidente:

seria ingenuidade imaginar que qualquer currículo pudesse superar desigualdades geradas em outro lugar. Sociedades capitalistas, em graus diferentes, sempre produzirão desigualdades em educação, saúde, moradia ou qualquer serviço público. Ao mesmo

tempo, um currículo centrado em disciplinas tem um grau de objetividade baseado no pressuposto de que é a maneira mais confiável que já desenvolvemos para transmitir e adquirir “conhecimento poderoso”. Ninguém imaginaria que a criação de conhecimento novo poderia começar com a experiência ou a vida do dia a dia (YOUNG, 2011, p. 620).

Vale destacar que, embora possua semelhança com uma postura tradicionalista e excludente e/ou geradora de exclusão, Young (2011) se posiciona de forma tal que não reduz a atuação pedagógica por parte dos docentes vinculados à instituição escolar à mera reprodução de experiências já vivenciadas pelos estudantes que, por sua vez, em pouco ou em nada contribuiria para o seu crescimento e desenvolvimento intelectual, resultando, assim, numa certa estagnação cognitiva, que possibilitaria, por sua vez, posturas alienantes frente à complexidade do mundo e das relações interpessoais que, como tal, ocorrem de maneira interessada e interesseira, furtando-lhes, então, o que de melhor possuem: a sua dignidade de ser humano, enquanto pessoa.

Young encerra assim sua primeira objeção:

as escolas de elite são bem-sucedidas por duas razões. Primeiro, pela capacidade que seus preços elevados lhes conferem para serem tanto social como intelectualmente seletivas. E, em segundo, porque elas têm recursos para recrutar os melhores entre os professores especializados nas disciplinas [...] nem todos os estudantes têm o mesmo acesso a professores especializados nas diferentes disciplinas. (YOUNG, 2011, p. 621).

Quanto à segunda objeção possível à sua proposta de currículo, Young (2011) afirma que “[...] não leva em conta as transformações globais da sociedade que aconteceram e ainda estão acontecendo” (YOUNG, 2011, p. 620). Embora ciente de que não resolverá tal objeção, o autor defende que

mesmo que essas tendências globais possam constituir uma previsão precisa de mudança social nas ocupações, não temos embasamento para presumir que elas se aplicam quer às condições para a aquisição de conhecimento confiável, quer à sua produção (YOUNG, 2011, p. 621).

A abertura necessária às mudanças e/ou transformações pelas quais as sociedades humanas passam que, pelas quais também passam a instituição escolar, não deve ser compreendida enquanto ação que ignora construções anteriores, assumindo, assim, uma postura de modismo que, por serem mutáveis e, na maioria das vezes, superficiais, também sofrerão futuras alterações, as quais dificultarão o retorno e/ou a retomada da construção científica que, dada a sua natureza, oferece conhecimentos realmente confiáveis, ainda que não absolutos.

Por fim, de forma a concluir a sua justificativa, Young (2011), fundamentando-se em Max Weber (citado por Kronman, 2007), questiona:

a pergunta seria mais ou menos esta: quais são as implicações educacionais e políticas de haver alguns conhecimentos com significados generalizáveis, e um grau de objetividade, que não podem ser reduzidos aos seus contextos ou origens? (YOUNG, 2011, p. 622).

Portanto, a justificativa por uma abordagem que contempla o mundo enquanto “objeto de pensamento” (currículo de engajamento) se dá à medida que é impensável e/ou inquestionável ignorar a contribuição dada pelas comunidades científicas históricas e atuais ao conhecimento humano que, pelo seu caráter rigoroso e natureza universal, não pode e nem deve ser reduzida a saberes que, embora importantes ao processo pedagógico, não se configuram enquanto *corpus* de conhecimentos confiáveis e, tampouco, universais, cujos saberes permitem um desenvolvimento intelectual real e ativo por parte de todos os sujeitos com a educação envolvidos. Então, se assim o for, embora haja desigualdades diversas, como proibir e/ou negligenciar o acesso de todos os estudantes a tais conhecimentos, impedindo-lhes, assim, sua evolução intelectual?

Trata-se de um posicionamento em que, ciente de que quaisquer propostas curriculares possibilitariam e/ou manteriam as desigualdades existentes, opta por uma proposta curricular que contempla as riquezas e alcances construídos no decorrer da história da humanidade (construto científico), por pessoas que se dedicaram a fazê-lo de forma tal que contribuisse ou até mesmo erradicasse incoerências, de forma a permitir uma existência mais qualitativa, ao propor um deslocamento do ser humano enquanto *ato* para uma identidade humana de *potência* (para usar de conceitos aristotélicos), isto é, de movimento, de ação, de crescimento, progresso e evolução humana diante de um mundo que está aí para ser conhecido e, oxalá, transformado e melhorado.

Vale destacar que o posicionamento teórico desta pesquisa, no tocante ao currículo, encontra ressonância também nas **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**⁷ (BRASIL, 2013) que, por sua vez, também consideram a contribuição de Young:

a escola constitui a principal e, muitas vezes, a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população. Esse dado aumenta a

⁷ Segundo o Parecer nº CEB 04/98, as Diretrizes Nacionais são o “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (CEB, 1998, p. 4).

responsabilidade do Ensino Fundamental na sua função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país. Michael Young (2007) denomina “poderoso” o conhecimento que, entre as crianças, adolescentes, jovens e adultos não pode ser adquirido apenas em casa e na comunidade, ou ainda nos locais de trabalho. Nas sociedades contemporâneas esse conhecimento é o que permite estabelecer relações mais abrangentes entre os fenômenos, e é principalmente na escola que ele tem condições de ser adquirido (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2013, p. 113).

Já Anastasiou & Alves (2009), por sua vez, considera que um currículo organizado no formato de grade curricular é fragmentado e, por isso, ignora outras dimensões que se fazem importantes ao processo.

Fundamentando-se em Saviani (1980), a autora assume como ponto de partida a própria prática, com o intuito de reorganizar tal proposta tradicional de currículo (em grades). No Brasil, com a inserção da LDBEN 9.394/96, as instituições educacionais assumiram a responsabilidade de (re)pensar seus currículos às luz das novas exigências, fruto das transformações paradigmáticas, sociais, econômicas, ideológicas e antropológicas.

Assim, o novo projeto de organização curricular assume três dimensões importantes: a de “cidadania”, por estar inserido num dado contexto social; a “pedagógica”, por se comprometer com a produção e o compartilhamento de conhecimentos importantes à formação das pessoas, inclusive ao exercício de uma determinada profissão; e, por fim, a “institucional”, uma vez que deve ser uma proposta “[...] com base nas necessidades e nos problemas postos pelo colegiado que constitui a instituição” (ANASTASIOU & ALVES, 2009, p. 45).

Com a intenção de se pensar uma proposta curricular que supere “[...] interesses de corporações ou capitais específicos” (ANASTASIOU & ALVES, 2009, p. 45), a autora defende que “como instituição social, a universidade não pode ignorar o mercado de trabalho que dá origem à formação dos profissionais que ela vai colocar nesse mesmo mercado” (ANASTASIOU & ALVES, 2009, p. 45), projetando, assim, uma interferência educacional que cuja finalidade seja formar um profissional **prático**, isto é, um sujeito capaz de agir e refletir sobre sua própria atuação com vistas à melhoria do seu *status quo*. Para tal, um elemento essencial: a reflexão.

Aprofundando um pouco mais, a autora supracitada (2009) apresenta o modelo napoleônico de universidade, no qual a proposta é a de grade curricular, ou seja, “[...] centrado na coleção de disciplinas justapostas” (ANASTASIOU & ALVES, 2009, p. 46), organizadas respeitando uma ordem que parte das disciplinas teóricas até se alcançar as mais práticas, como,

por exemplo, o estágio. Todavia, segundo a autora, tal modelo “deixou de acompanhar o movimento da realidade” (ANASTASIOU & ALVES, 2009, p. 46) e, assim, distanciou-se de sua função social.

Diante de tal realidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) inaugura uma nova possibilidade: a inclusão de novos elementos que supriam as demandas sociais, fruto da dinâmica das mudanças históricas, permitindo, assim, alterações necessárias, a articulação entre a teoria e a prática, a pesquisa como forma de aprendizagem, a atenção à necessária disciplina enquanto hábito de estudo, o estágio e a extensão e, inclusive, a defesa de que

práticas de estudo independentes e a construção progressiva da autonomia intelectual e profissional são a base para a definição dos perfis acadêmicos e dos egressos, tomando-se os conhecimentos, as experiências e as vivências da vida social e profissional como relevantes para a formação, devendo ser trazidos para a aula (ANASTASIOU & ALVES, 2009, p. 47).

Já as **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** (2013) propõem uma especial atenção ao currículo assim expressa:

é pressuposto essencial do chamado “currículo integrado”, a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2013, p. 228-229).

Alguns elementos presentes no trecho merecem atenção. O primeiro deles diz respeito à essencialidade de um “currículo integrado”, relacionando-se, portanto, com a afirmação feita por Anastasiou & Alves (2009), uma vez que os conhecimentos compõem um único sistema e, dessa forma, merecem ser construídos. O outro elemento diz respeito à autonomia necessária ao estudante frente aos saberes, o que confirma, inclusive, o posicionamento teórico desta pesquisa, particularmente a partir das contribuições de Freire (1979; 1977; 2015) a serem apresentadas posteriormente, além das de Anastasiou & Alves (2009).

Contudo, ao se observar ao quadro curricular das escolares municipais de Ribeirão Preto⁸, das quais a unidade pesquisada faz parte, a realidade se mostra bastante distinta desta proposta pelas Diretrizes. A primeira distinção se dá em relação à ênfase dada às disciplinas de Língua

⁸ Conferir Anexo F.

Portuguesa e Matemática; para confirmar tal veracidade, basta verificar a quantidade proporcional dedicada a tais disciplinas, em detrimento às demais⁹. A segunda distinção se dá mediante a ausência de integralidade das disciplinas do currículo que, ao se considerar a matriz curricular da unidade escolar, é visível a dicotomia entre as áreas, deixando sob a responsabilidade dos docentes a tarefa de planejar, promover e avaliar atividades e projetos de cunho interdisciplinar.

Diante dessa realidade, seria interessante destacar que, apesar da abertura legal para uma necessária mudança, ainda assim predomina o modelo tradicional de escola, isto é, modelo pedagógico jesuítico, caracterizado por: o conhecimento enquanto informação a ser transmitida; a predominância da aula expositiva; a cópia e a memorização como objetivos do processo; o currículo organizado em grade (justaposição de disciplinas).

Contudo, esse formato, conforme apontado, mostra-se inviável e, portanto, incapaz de responder às exigências e necessidades atuais porque

no avanço e no movimento das descobertas científicas, o rol de conhecimentos aumenta, mas continua com a carga horária existente, sendo apressadamente exposto ao estudante, numa luta contra o tempo escolar. Transmitido e não processado, trabalhado de forma isolada, o conhecimento se transforma em informação que o aluno retém até o momento do exame (ANASTASIOU & ALVES, 2009, p. 48).

Portanto, urge repensar e/ou reestruturar os currículos, o que, segundo a autora (2009), configura-se de forma distinta da de simplesmente escrever um novo documento, embora conservando práticas antigas.

Assim, de forma conclusiva em relação a este tópico, há de se considerar, além das anteriormente citadas, uma mudança substancial a ser contemplada, considerada, defendida e promovida: a de estudante passivo, inerte e receptivo a ativo, em movimento e construtivo, afinal, “o desafio da **inserção do estudante** como o sujeito do processo de apropriação dos saberes, atuando como parceiro e co-responsável, juntamente ao docente, na efetivação do programa de aprendizagem, é algo novo e que precisa ser cuidado” (ANASTASIOU & ALVES, 2009, p. 56, grifo da autora).

⁹ Segundo o quadro curricular para o Ensino Fundamental dos Anos Finais (6º ao 9º ano), os componentes curriculares possuem as seguintes quantidades de horas/aulas semanais: Língua Portuguesa e Matemática possuem 05 h/a; História, Geografia, Educação Física e Ciências Naturais possuem 03h/a; Língua Inglesa e Arte possuem 02 h/a.

A seguir, será apresentado um quadro-síntese acerca das principais contribuições dadas pelos autores acerca do currículo, as quais fundamentam esta pesquisa:

Quadro 3 – Principais contribuições dos autores (Currículo)

AUTOR(A)	CONTRIBUIÇÕES
Anastasiou & Alves (2009)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dimensões do currículo: cidadania, pedagógica e institucional. ✓ Sintonia com a realidade social. ✓ Inserção do estudante como co-responsável no processo de ensino-aprendizagem.
Young (2011)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Crítica ao “esvaziamento de conteúdo” (currículo de acatamento). ✓ “Conhecimento poderoso” (acolhida de conhecimentos discentes + oferta de conhecimentos científicos) que permite o desenvolvimento intelectual dos estudantes. ✓ Currículo não tem a pretensão de resolver problemas sociais e econômicos, nem de ser instrumento motivacional. ✓ Disciplinas possuem função pedagógica em si.
DCNEB (2013)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Consideram a contribuição de Young. ✓ Currículo integrado (conceitos como “sistemas de relações de uma totalidade”). ✓ Autonomia discente diante do saber.

Fonte: o autor

2.4 As Contribuições dos Autores para o Conceito de Ensino

Quando despida de tudo o mais, a educação se refere à aprendizagem e ao ensino [...]. Se vamos preparar os adolescentes para o próximo século, o seu aprendizado tem que ir muito além do aprendizado superficial e da memorização de algoritmos para um “aprendizado para a compreensão” profundo e desafiador (HARGREAVES et al, 2001, p. 198).

O processo de ensino não pode ser pensado fora do tempo e do espaço no qual ele ocorre. Isso se dá pelo fato de que todo processo educacional deve ser pautado em intencionalidades, objetivos, desejos. Dessa forma, o ponto de partida de toda e qualquer reflexão acerca do processo de ensino deve ser o próprio *locus* do ensino, isto é, o momento histórico e o contexto geográfico no qual ele acontece e se faz real.

É nesse sentido que o ponto inicial desta reflexão acerca do ensino se dá mediante um olhar filosófico cuja intenção é contextualizar tal processo, realizando um inicial distanciamento crítico para, posteriormente, aproximar-se criticamente já dotado de um olhar o mais próximo possível da natureza do fenômeno em questão.

Segundo Sánchez (2010), **Ortega y Gasset**¹⁰, no artigo intitulado “Um rasgo de la vida alemana” (1906, p. 199-203), apesar de afirmar que o ser humano é capaz de se tornar o que deseja ser, aponta uma limitação de tal possibilidade: o contexto cultural e social concreto. Isso se dá pelo fato de que, embora a dimensão cultural possa ser a que permite ao ser humano transcender suas possibilidades existenciais, também o cerceia, justamente pelo fato de que todos nascem já com um universo cultural já construído por outrem. Nesse sentido, Ortega expressa a necessidade de o ser humano posicionar-se diante desse caráter ambíguo da cultura a partir de duas ações: inicialmente, a de **crítica** (especialmente no tocante aos aspectos culturais herdados) e, posteriormente, a de **transcendência** a ela, isto é, ultrapassando os limites e possibilidades impostas ao homem do momento histórico em questão. Eis, aqui, o que Ortega concebe como sendo “[...] viver verdadeiramente, viver na cultura do seu próprio tempo” (ORTEGA Y GASSET, 2002, p. 18).

Diante da tentativa de conciliação entre os elementos **cultura** e **vida** como essenciais ao processo de melhoria da situação cultural e educacional da Espanha de seu tempo, Ortega apresenta sua concepção de ensino, presente no texto “Sobre el estudiar y el estudiante” (1933): “Ensinar é, primária e fundamentalmente, **mostrar a necessidade de uma ciência, e não ensinar a ciência** cuja necessidade seja impossível fazer com que o estudante sinta” (ORTEGA Y GASSET, 1933, p. 10, grifo nosso).

Aqui, vale destacar o que interessa diretamente a esta pesquisa: ensinar é despertar no estudante a necessidade de uma ciência, compreendida como explicação acerca de dúvidas e questionamentos feitos pelo ser humano no decorrer de sua história. Ou, ainda, ensinar não é ensinar conhecimentos científicos, conteúdos acumulados no transcorrer histórico da produção

¹⁰ José Ortega Y Gasset (1883-1955) nasceu em Madri, Espanha. Foi influenciado por grandes pensadores, tais como Kant (Crítica da Razão Pura), George Simmel (professor em Berlim), os alemães Hermann Cohen e Paul Natorp, ambos representantes do neokantismo. Enquanto pedagogo, “a grande paixão de Ortega foi a educação do povo espanhol” (SÁNCHEZ, 2010, p. 12). Ainda que existam outras distinções, Sánchez (2010) indica três fases que caracterizam seu percurso intelectual relativo ao seu pensamento pedagógico: a pedagogia idealista, a pedagogia vitalista e a pedagogia da maturidade.

científica, uma vez que, segundo Ortega, é impossível que o aprendiz sinta naturalmente tal necessidade.

Desse modo, inicialmente, destaca-se a concepção de que o núcleo do processo de ensino não se dá na transmissão de conteúdos historicamente acumulados que, segundo Ortega, normalmente não é o foco de interesse do estudante, afinal, se assim o fosse, a postura em questão seria a de passividade e/ou quase inércia diante do saber. Mas, a essência do processo, isso sim, dá-se no despertar, no estudante, a necessidade de se recorrer à ciência enquanto prática intelectual humana que procura responder às questões, questionamentos e incompreensões nascidos no decorrer da própria existência, na busca humana por respostas a perguntas providas da necessidade de compreender a si mesmo e ao mundo que o rodeia.

Diante dessa afirmação orteguiana, evidencia-se a razão de ser das instituições de ensino: administrar a inquietação do ser humano em busca de respostas a problemas existenciais experimentados por ele. Aqui, segundo Ortega, enquanto instituição de ensino, as instituições educacionais esquivaram-se de promover o ensino da cultura “(...) deixando de transmitir ideias claras e precisas sobre o universo, convicções positivas sobre o que são as coisas e o que é o mundo” (SÁNCHEZ, 2010, p. 30).

Contudo, diante do que foi exposto, pergunta-se: segundo o filósofo espanhol, qual a missão da universidade enquanto instituição de ensino e formadora de profissionais que também se dedicam ao ensino? Objetivamente, provém a resposta: “transmitir cultura, ensinar as profissões, realizar a pesquisa científica e formar novos pesquisadores” (SÁNCHEZ, 2010, p. 30). Assim, para que essa missão se efetive e se concretize, Ortega propõe o “princípio da economia” enquanto princípio regulador do processo de ensino promovido pela universidade, assim compreendido: “[...] atualmente, para viver com segurança e conforto, **o homem precisa aprender uma quantia imensa de coisas e, ao mesmo tempo, possui capacidade individual extremamente limitada para aprender**” (SÁNCHEZ, 2010, p. 31, grifo nosso).

Dessa forma, Ortega reconhece a incapacidade humana em conhecer tudo o que foi historicamente acumulado enquanto conhecimento e, diante disso, propõe, pelo princípio da economia do ensino, que sejam selecionados saberes fundamentalmente necessários ao aprendiz histórico, de modo a facilitar a aprendizagem, afinal, “[...] **é preciso ensinar apenas o que se pode ensinar, ou seja, o que se pode aprender**” (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 73, grifo

nosso). Nesse sentido, o pensador propõe um ensino que considera dois fatores: as capacidades e as necessidades humanas.

No que se refere a uma necessária reforma educacional, Ortega institui um elemento a partir do qual todo o processo transformador da universidade (no caso, espanhola) ganha validade e eficiência: a autenticidade. Segundo o pensador, para que a reforma seja profícua, o ponto de partida deve ser a própria realidade e, assim, “em vez de ensinar o que, segundo um utópico desejo, **deveria** ensinar-se, é preciso ensinar **apenas** o que se **pode** ensinar, ou seja, o que se **pode aprender**” (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 73, grifos do autor).

Assim, o filósofo espanhol indicia que a universidade e a escola, de uma forma geral, tem se dedicado ao ensino cujos resultados podem ser considerados negativos e pouco favoráveis à sua missão e função social. Isso se dá pelo fato de que, na atualidade, o ato de ensinar não tem como consequência o de aprender, isto é, no contexto paradigmático hodierno o exercício de ensinar não significa a comprovação de se aprender, devido a um fator específico: a humanidade, mediante o progresso científico e suas especialidades, acumulou uma enorme quantidade de saberes. E o acúmulo de tais saberes, adquirido no transcorrer da história, mais especificamente a partir do século XVIII, é um grande impedimento ao aprendizado, uma vez que “[...] se impunha saber muitas coisas, cujo número ultrapassava a capacidade de aprender [...]” (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 81), ou seja, o volume de informações excedia a capacidade humana de efetivar a aprendizagem.

Diante desse quadro, há que se chamar a atenção para dois relevantes questionamentos feitos por Ortega em relação à pedagogia, associada ao conceito de ensino, enquanto atividade docente e, portanto, foco deste estudo: “Por que existem atividades docentes? Por que a pedagogia é uma atribuição e uma preocupação do homem?” (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 79). O mesmo pensador assim responde:

o ser humano se ocupa e se preocupa com o ensino por uma razão tão simples quanto severa e tão severa quanto lamentável. Para viver com firmeza, desenvoltura e honestidade é preciso saber enorme quantidade de coisas. E o fato é que a criança e o jovem têm uma capacidade limitadíssima de aprender (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 80).

E complementa: “a escassez, a limitação da capacidade de aprender, é o princípio da instrução” (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 80). Assim, a justificativa primeira de todo ato

docente relativo ao ensinar se dá pelo fato de que o ser humano possui uma relativa e limitada capacidade cognitiva e, por isso, o ato de aprender todo o saber gigantescamente aumentado e acumulado no decorrer da história humana torna-se impossível.

O mesmo autor destaca que foi a partir de tal acúmulo de informações (a partir do séc. XVIII) que o ensino se intensificou, tornando-se um novo interesse por parte do homem contemporâneo, de forma a exigir também um adequado conjunto de técnicas para o exercício do ensino, de forma a diminuir a lacuna existente entre o volume de saberes e capacidade cognitiva humana.

Assim, diante desse quadro conjuntural pouco favorável ao ensino, Ortega propõe o que ele denomina de “princípio da economia do ensino”:

[...] hoje mais do que nunca o próprio excesso de riqueza cultural e técnica ameaça converter-se em uma catástrofe para a humanidade, porquanto a cada nova geração lhe é mais difícil ou impossível de absorvê-lo. Urge, pois, instaurar a ciência do ensinar, seus métodos, suas instituições, partindo deste humilde e esmirrado princípio: a criança ou o jovem é um discípulo, um aprendiz, e isto quer dizer que um ou outro não pode aprender tudo o que teria de ser-lhe ensinado – **Princípio da economia do ensino** (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 83, grifo do autor).

Diante disso, vale destacar que, segundo Ortega, o ponto de partida para a reforma educacional, e conseqüentemente do ensino, é o próprio estudante, e não o saber acumulado, ou até mesmo o professor, enquanto sujeito responsável pelo processo de ensino. Assim indica Ortega acerca do ponto de partida: “O que ele é [o estudante], com diminuta capacidade para adquirir saber, e o que ele precisa saber para viver” (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 84, acréscimo nosso). Dessa forma, dois fatores se fazem relevantes no tocante à proposta de Gasset:

1. A realidade enquanto ponto de partida para a transformação educacional.
2. Uma possível seleção curricular a ser feita, de forma a atender à necessidade real e existencial do estudante.

Em relação a este último fator, questiona-se em sintonia com Ortega: como identificar e promover o ensino do conteúdo mínimo possível? O pensador aponta duas questões norteadoras de tal questionamento (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 86):

1º) ficando apenas com aqueles considerados estritamente necessários à vida do homem que hoje é estudante. A vida verdadeira e suas inevitáveis premências é o ponto de vista que deve nortear esse primeiro golpe de poda.

2º) isto que ficou para ser julgado estritamente necessário tem de ser ainda reduzido ao que, de fato, o estudante pode aprender com soltura e plenitude (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 86).

Assim, a proposta do filósofo é a de que dois critérios devem nortear as opções ligadas aos conteúdos a serem ministrados no processo de ensino: primeiramente, o de **necessidade** (existencial), isto é, a importância e destaque devem ser dados aos conteúdos ligados diretamente à vida real dos estudantes; e, acrescido a este, o de **possibilidade**, isto é, os conteúdos a serem contemplados devem ser realmente possíveis de serem ensinados de forma plena aos estudantes.

Com relação ao ensino, à pesquisa e à ciência, atividades diretamente ligadas à educação, Ortega assim os distingue:

[...] **não é ciência aprender uma ciência nem ensiná-la**, nem tampouco usá-la ou aplicá-la [...]. Saber não é pesquisar. Pesquisar é descobrir uma verdade ou seu oposto: demonstrar um erro [...]. A ciência é criação, e a ação pedagógica se propõe apenas ensinar essa criação, transmiti-la, injetá-la e digeri-la (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 89-90, grifo do autor).

É diante desse quadro que o autor discute acerca das práticas educacionais propondo um encaminhamento: “Pretender que o estudante normal seja um cientista é, de imediato, uma pretensão ridícula” (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 91). Portanto, uma vez realizada a distinção entre ensinar e formar cientistas, o processo educacional e, por sua vez, o de ensino, poderá ocorrer de maneira real e possível, embora intencional e desafiadora.

Ainda, para que tal reforma educacional seja profícua e adequada às necessidades, Ortega assim distingue de forma clara e evidente os elementos “ciência” e “profissão”:

é preciso, portanto, sacudir a árvore das profissões de um excesso de ciência, a fim de que dela reste o estritamente necessário e se possa cuidar das próprias profissões, **cujo ensino se acha por completo em estado silvestre**. Neste ponto está tudo por começar (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 95, grifo do autor).

Portanto, de forma a efetivar a função das instituições escolares, salienta-se que é necessário romper com a finalidade de se formar unicamente cientistas, especialmente aqueles que buscam única e exclusivamente aprender o ofício de uma profissão e que, portanto, não possuem objetivos intelectuais ligados ao exercício e promoção da produção científica.

Todavia, a proposta de reforma também perpassa pelos conceitos de “estudo” e “curiosidade” inerente ao indivíduo. Na compreensão orteguiana, há de se admitir um princípio a partir do qual seu posicionamento é feito e externalizado: **o ser humano, ao dispor-se a estudar, precisa assumir uma necessidade que não lhe é natural**. Isso se dá pelo fato de que estudar, na concepção de Ortega, é uma ação considerada fora do normal, incomum, antinatural para o sujeito e, por isso, encontra-se numa situação equívoca. Assim expressa:

damo-nos conta de que o estudante é um ser humano, masculino ou feminino, a quem a vida impõe a necessidade de estudar ciências sem delas ter sentido uma imediata e autêntica necessidade. Se deixarmos de lado alguns casos excepcionais, reconheceremos que, na melhor das hipóteses, o estudante sente uma necessidade sincera, embora vaga, de estudar “algo”, algo *in genere*, isto é, de “saber”, de se instruir (ORTEGA Y GASSET, 1933, p. 4).

Se assim o for, isto é, caso seja ignorada esta realidade de que não se estuda por vontades humanamente naturais, as instituições responsáveis pelo ensino na atualidade cometem um grave equívoco: o de promover ações que vão contra a própria natureza humana, paradoxo tal que será refletido mais adiante, uma vez que, para que ocorra um ensino pleno e qualitativo, seria necessária a necessidade de tal, o que, por sua vez, segundo o pensador, não ocorre, dada a natureza humana.

Apesar disso, Ortega não deixa de aceitar a existência de outro tipo de sujeito que se lança rumo à aprendizagem, distinguindo-o do simples estudante: o de criador de saber que, diferentemente do estudante normal, sente “[...] não um vago desejo de saber, mas uma concretíssima necessidade de averiguar uma determinada coisa” (ORTEGA Y GASSET, 1933, p. 4). Ortega constata que, no decorrer da história, muitas foram as personalidades que se dedicaram à construção do saber (ciência) que, por sua vez, diferenciam-se essencialmente dos estudantes comuns. Tal distinção entre os sujeitos aprendentes é assim expressa:

[...] o desejo de saber que o bom estudante possa sentir é completamente heterogêneo, talvez mesmo antagônico, com o estado de espírito que levou à criação do saber. A situação do estudante perante a ciência é oposta à do criador. Senão vejamos: a ciência não existe antes do seu criador. O criador não se encontrou primeiro diante da ciência tendo, posteriormente, sentido necessidade de a possuir (ORTEGA Y GASSET, 1933, p. 4).

Diante dessas ideias, deve-se enumerar, tomando como referência o posicionamento de Ortega (1933), duas possibilidades e/ou motivações que levam o ser humano a saber algo:

a) O **desejo**, que supõe que exista a coisa desejada antes mesmo do desejo;

b) A **necessidade**, esta sim, que é prévia à existência da própria ciência. Dessa forma, a busca humana pelo saber não deve ser ancorada e/ou fundamentada no desejo, mas sim pela necessidade, sendo que é a necessidade que possibilita um saber autêntico, natural, caracterizado pela busca e construção ativa em prol de respostas geradas a partir de perguntas e questões feitas pelo próprio indivíduo buscante, e não por outrem e, portanto, inautêntica. Sinteticamente, assim pode se apresentar esta distinção:

Figura 1 – O Saber pelo Desejo

Fonte: o autor

Figura 2 – O Saber pela Necessidade

Fonte: o autor

Compreende-se, aqui, que Ortega propõe a distinção entre o sujeito que constrói o saber (saber pela necessidade) e o sujeito que estuda esse saber (saber pelo desejo). Quanto ao último, isto é, o sujeito que busca o saber pelo desejo,

na melhor das hipóteses, repito, o estudante gosta da serra da ciência, é atraído por ela, acha-a bonita, ela promete-lhe triunfo na vida. Mas, nada disto tem a ver com a necessidade autêntica que está na origem da criação da ciência (ORTEGA Y GASSET, 1933, p. 4).

Nesse sentido, a eficácia do ensino será irreal, impossível, justamente por não ter sido uma construção própria, originada da própria necessidade inerente ao sujeito. Por sua vez, em relação ao indivíduo que busca o saber pela necessidade, segundo Ortega (1933), é o que se configura enquanto autêntico, ou seja, em sintonia com a sua própria natureza, ainda que não seja possível a todos os seres humanos, afinal,

a prova está em que esse desejo geral de saber é incapaz, por si só, de se concretizar num saber determinado. Além disso, repito, não é propriamente o desejo que está na origem do saber mas a necessidade. O desejo não existe se, previamente, não existir a coisa desejada [...] (ORTEGA Y GASSET, 1933, p. 4-5).

Somente a partir de uma busca pelo saber alicerçada na necessidade é que será possível e eficaz o processo de ensino. A opção de Gasset pela busca do saber originado da necessidade (e não do desejo de conhecer) se dá pelo fato de que “aquilo que não existe ainda, não pode provocar o desejo. Os nossos desejos são desencadeados pelo contato com o que já está aí” (ORTEGA Y GASSET, 1933, p. 5). Sendo assim, confirma-se a inautenticidade da busca pelo conhecimento feita pelo estudante comum. Em contraposição, a busca do saber pela necessidade configura-se como autêntica e profícua, uma vez que

[...] a necessidade autêntica existe sem que aquilo que poderia satisfazê-la tenha que lhe preexistir, ao menos em imaginação. Necessita-se precisamente daquilo que não se tem, do que falta, do que não existe. E a necessidade, a falta, são-nos tanto mais quanto menos se tenha, quanto menos exista aquilo que se necessita (ORTEGA Y GASSET, 1933, p. 5).

De forma a complementar este trecho, Ortega assim conclui sua argumentação e posicionamento em relação ao ensino:

se a ciência não estivesse já aí, o bom estudante não sentiria qualquer necessidade dela, quer dizer, não seria estudante. Estudar é para ele uma necessidade externa, que lhe é imposta. Portanto, ao colocarmos o homem na situação de estudante, este é obrigado a fazer algo de falso, a fingir uma necessidade que não sente (ORTEGA Y GASSET, 1933, p. 5).

Diante de tais afirmações, torna-se importante pontuar alguns elementos. O primeiro é em relação à ideia de uma “não generalização”, ou seja, Ortega evidencia que, nas distinções feitas entre o sujeito que busca o saber motivado pelo desejo e o que o busca pela necessidade não são

aplicadas universalmente, uma vez que existe a possibilidade de exceções e, como tal, devem ser consideradas.

A segunda é em relação ao seguinte paradoxo: o estudante, embora não sinta uma necessidade direta do saber científico, vê-se forçado a dedicar-se a ela. De forma a intensificar ainda mais o quadro desfavorável ao ensino, problematiza-se a questão a partir da afirmação de que, ao buscar o conhecimento, os sujeitos estudantes encontram, ainda, o conhecimento científico já decomposto e organizado em disciplinas, quase inacabado, quase pronto para ser ensinado e, ainda, acumulado no transcorrer da história humana. Diante dessa realidade,

quem poderá pretender que um jovem, num certo momento da sua vida, possa sentir uma efetiva necessidade por uma ciência determinada inventada um belo dia pelos seus antecessores? [...]. Não tenhamos ilusões: com um tal estado de espírito, não se pode chegar a saber o saber humano. Estudar é pois algo constitutivamente contraditório e falso. O estudante é uma falsificação do homem. Ser homem é ser propriamente só o que se é autenticamente, por íntima e inexorável necessidade (ORTEGA Y GASSET, 1933, p. 7-8).

Se assim o for, de que forma se deve proceder, então, o processo de ensino? Ortega propõe que é “[...] deste paradoxo tão cruel que, em minha opinião, deve partir a reforma da educação” (ORTEGA Y GASSET, 1933, p. 8). Portanto, para que seja possível a construção de uma proposta pedagógica de acordo com as reais necessidades humanas de um dado contexto histórico e geográfico, é de fundamental importância repensar todo o processo e, por sua vez, considerar todos esses elementos destacados anteriormente pelo filósofo, particularmente no tocante ao “saber pela necessidade” (e não necessariamente “pelo desejo”), inclusive a possibilidade de que, de forma natural, o estudante não sentirá a necessidade de aprender. Em relação a esse posicionamento, Morin (2002) propõe que

[...] o recorte das disciplinas impossibilita apreender “o que está tecido junto”, ou seja, segundo o sentido original do termo, o complexo [...]. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las (MORIN, 2002, p. 41.46).

Contudo, diante dessa realidade, questiona-se: que ideias devem ser propostas para que a ação humana de estudar seja profícua e eficaz? Embora seja real a “tragédia constitutiva da pedagogia” (ORTEGA Y GASSET, 1933, p. 8), Ortega defende que, ainda assim, é preciso estudar, embora seja distinta a ação de se fazer uma ciência de, meramente, estudá-la. Assim,

Ortega propõe uma reforma do ato de estudar, isto é, uma reforma do próprio estudante e, para isso,

[...] é necessário virar o ensino do avesso e dizer: ensinar é primária e fundamentalmente **ensinar a necessidade de uma ciência** e não ensinar uma ciência cuja necessidade seja impossível fazer sentir ao estudante (ORTEGA Y GASSET, 1933, p. 10, grifo nosso).

Dessa maneira, reformar o processo de ensino passa pela iniciativa de, ao invés de se ensinar conteúdos, saberes, conhecimentos construídos e acumulados no decorrer da história da humanidade, deve-se criar e/ou despertar a própria necessidade de se fazer ciência e, dessa forma, alterar o posicionamento do estudante diante dos conteúdos, dos conhecimentos, ou seja, de receptor passivo de saberes científicos construídos e/ou elaborados por outrem a produtor ativo de conhecimentos suscitados a partir de perguntas reais, originadas da própria realidade humana, caracterizada pela busca constante de conhecer o (ainda) desconhecido e, assim, qualificar ainda mais a sua existência.

Assim afirma:

chegou a ser um assunto bastante premente e inescusável da humanidade inventar uma técnica para tê-los adequadamente com a acumulação de saber que hoje possui. Se não encontrar meios fáceis para dominar essa vegetação exuberante, o homem por ela será sufocado (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 111).

O posicionamento de Gasset em relação ao processo de ensino, cuja finalidade seja a aprendizagem, mostra-se de forma clara e distinta. Contudo, destaca-se que sua profundidade e/ou importância reside no fato de que justifica e/ou explica inúmeros problemas encontrados no processo de ensino na atualidade como, por exemplo, o desinteresse da maioria dos estudantes pelos estudos e a opção de se rever, constantemente, os conteúdos a serem contemplados no currículo, uma vez que

reconhecer a escola como lugar de mudanças sociais e criação identitária reforça a necessidade de um currículo mais sintonizado com a vida, a ambiência política, o mundo do trabalho, as diversidades culturais da humanidade (GOMES *et al*, 2014, p. 24).

Nesse sentido, Ortega reflete sobre o processo de ensino de forma peculiar e própria, pressionando os profissionais ligados diretamente à educação a pensarem e/ou repensarem

objetivos, ações e configurações acerca da oferta do ensino na atualidade, afinal, “toda evolução é fruto do desvio bem-sucedido cujo desenvolvimento transforma o sistema onde nasceu: desorganiza o sistema, reorganizando-o” (MORIN, 2002, p. 82).

De forma própria e complementar em relação ao conceito de ensino, Not¹¹ (1993), assim aponta:

(...) ensinar é suscitar atividades de aprendizagem e alimentá-las com os materiais apropriados. Estes consistem em informações que são emitidas para que outros as compreendam. Esse objetivo leva a perguntar-se de início sobre o nível dos conteúdos a serem propostos aos alunos. Em segundo lugar, trata-se de estudar as **condições de eficácia para a comunicação das informações e para o instigamento das atividades de aprendizagem** (NOT, 1993, p. 63, grifo nosso).

Nesse sentido, Not (1993) aponta duas ações importantes ao processo de ensinar: **promover atividade de aprendizagem e sustentá-las com materiais adequados**. Neste caso, a presente pesquisa volta sua atenção à última ação em questão. Trata-se de refletir acerca dos recursos, instrumentos usados no processo de ensino, de modo que as informações possam ser compreendidas e, posteriormente, aprendidas.

Ainda, o mesmo autor confirma a necessidade de um elemento fundamental ao processo de ensino: “A comunicação das informações coloca inúmeros problemas, e o ensino comporta não só a emissão de informações, como também a **incitação das atividades que o aluno deve aplicar-lhes para aprender**” (NOT, 1993, p. 71, grifo nosso). Assim, questiona-se: as NTICs podem e/ou devem ser consideradas como “material apropriado” de ensino na atualidade? Eis o que se pretende refletir posteriormente nesta pesquisa.

Dessa forma, não se entende aqui por ensino as ações pedagógicas que se caracterizam a partir de uma mera transmissão oral realizada pelo professor, a ser recebida passivamente pelo aluno, isto é, realizada a partir de uma ação externa ao sujeito aprendente e que, conseqüentemente, não lhe garante o aprendizado e, portanto, não cumpre seu objetivo primeiro.

Por sua vez, compreende-se por ensino o que descreve Not (1993):

O ensino não pode ser definido pela transmissão de conhecimentos, porque essa transmissão é impossível. Adquirir um saber é integrá-lo à sua personalidade e, para que

¹¹Louis Not é professor da Universidade de Toulouse-le Mirail. Foi professor secundário e de psicopedagogia no Centro de Formação de Professores de Ensino Especial de Toulouse. Durante mais de vinte anos foi ligado à formação de professores especializados.

isso aconteça, cada qual deve reconstruí-lo em pensamento. A inculcação não altera nada, mesmo nas formas sistematizadas que adquire com os aprendizados programados. **A aquisição do saber necessita de iniciativas, riscos, erros corrigidos; em resumo, ela depende do sujeito que aprende, não da ação exercida sobre ele.** No entanto, o aluno não pode redescobrir tudo novamente por si mesmo; aliás, ele nem tem necessidade disso. A sociedade, sobretudo por intermédio da escola, coloca à sua disposição a experiência e a cultura acumulada, através dos séculos: a ele só resta **explorar ativamente os conteúdos para fazê-los seus**, eventualmente transformando-os (NOT, 1993, p. 143, grifos nossos).

O último elemento em destaque confirma o posicionamento acerca da compreensão do que se trata o ensino: uma exploração ativa por parte do aprendente, ainda que mediada, acompanhada e proposta pelo professor, uma vez que, conforme apresentado anteriormente, nem todos os estudantes sentem ou possuem a necessidade de partir em busca de um dado conteúdo a ser por ele aprendido (GASSET, 1965).

Anastasiou & Alves¹² (2009), por sua vez, compartilha de uma concepção de ensino que contempla os principais elementos defendidos por Freire a serem apresentados a seguir. Para tal, propõe o conceito de *ensinagem*¹³, entendido como “termo adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento” (ANASTASIOU & ALVES, 2009, p. 20).

A autora (2009) posiciona-se de forma crítica ao conceito de ensino assumido pela lógica formal, segundo a qual

nesse tipo de relação de ensino, o que se requer do aluno é o aprendizado do conceito enunciado geralmente por meio de memorização. Isso, normalmente, propicia ao aluno o resultado necessário para sua aprovação na disciplina, no ano e no curso, porém não garante o “apropriar-se” (ANASTASIOU & ALVES, 2009, p. 27).

¹² Lea das Graças Camargos Anastasiou é pedagoga pela Universidade de São Paulo (1975), com especialização em Tecnologia Aplicada ao Ensino Superior e Psicodrama Pedagógico, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1990), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1997) e pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2002). Professora aposentada pela Universidade Federal do Paraná, atuou como consultora para reforma curricular em matriz integrativa do Curso de Medicina da Universidade Federal de Santa Catarina, na Estadual de Londrina, na Unochapeco e no Curso de Enfermagem da USP. Vem atuando no Curso de Pedagogia Universitária para docentes, coordenadores e assessores pedagógicos na USP, desde 2007. Pesquisa reorganização de currículos em processos integrativos, em parceria com corpo docente institucional.

¹³ Anastasiou & Alves (2009) propõe este conceito com a intenção de agrupar os dois conceitos que formam o processo: ensino e aprendizagem.

Por sua vez, ainda que considere a lógica formal como elemento importante no processo, ou seja, admite a importância de se explicitar, abstrair, assume a metodologia dialética como “[...] a única maneira pela qual podemos alcançar a realidade e a verdade como movimento interno da contradição” (ANASTASIOU & ALVES, 2009, p. 30). Esta concepção “[...] requer, por parte dos estudantes, um processo de apropriação ativa e consciente dos conhecimentos, dos fundamentos das ciências e de sua aplicação prática” (ANASTASIOU & ALVES, 2009, p. 35).

Nesse sentido, a aula, compreendida, aqui, enquanto espaço e tempo do ensino, torna-se um momento ímpar, durante a qual a preocupação primária é a de promover “processos em que o aluno atue de forma significativa, responsável e com crescente autonomia, na busca da construção do conhecimento: supera-se o *assistir pelo fazer aulas*” (ANASTASIOU & ALVES, 2009, p. 73, grifos da autora). Desse modo, o caráter ativo dos envolvidos no processo de ensino (particularmente em relação ao estudante) novamente se evidencia, configurando o posicionamento teórico a partir do qual esta pesquisa se realiza e se direciona.

E, assim, diante dessa das compreensões anteriormente feitas, propostas por Anastasiou & Alves (2009), questiona-se: qual a concepção de ensino pela autora defendida?

A resposta da autora vem a partir de uma distinção de vocábulos:

O apreender, do latim *apprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, *agarrar*. Não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores. O verbo aprender, derivado de apreender por síncope, significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber a informação de... (ANASTASIOU & ALVES, 2009, p. 19, grifos da autora).

Portanto, a postura teórica desta pesquisa opta pelo vocábulo *apreender*, a partir do qual a autora salienta a dimensão ativa por parte do aprendente, a partir da qual o processo de ensino torna possível não apenas a *utilização intencional*, isto é, a ação realizada pelo professor (que, neste caso, configurar-se-ia na transmissão de conhecimentos a outrem), mas também a de *resultado*, ou seja, a de que a ação do docente, acrescida da do discente permita a apreensão, a apropriação do conteúdo em questão, ciente de que

as resistências não estão presentes apenas nas instituições, na organização curricular e em nós, docentes; para o estudante, também se constitui novidade ter que alterar a forma memorizativa e a passividade do assistir a aulas, extremamente mais simples que o desafio de realizar as operações mentais (ANASTASIOU & ALVES, 2009, p. 34).

Ainda no tocante ao conceito de ensino, **Freire**¹⁴ (2015) assume como ponto de partida de suas contribuições a problematização e, assim, expõe:

entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-socioculturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento (FREIRE, 2015, p. 54).

A justificativa a partir da qual surge a ação de ensinar se dá mediante a constatação de que o homem é um ser incompleto e, por isso, anseia, busca e age de forma tal a diminuir e, quiçá, erradicar tal incompletude.

Segundo a afirmação de Freire, o ser humano é o único ser que, conscientemente, reconhece sua imperfeição. Esse é justamente o ponto de partida a partir do qual os homens e as mulheres refletem, organizam e promovem ações que tendem a amenizar essa constatação de inacabamento existencial.

Nesse sentido, o ser humano, de forma geral, organiza a si mesmo e o contexto em que vive de forma a angariar respostas e/ou caminhos que tornem a sua existência destituída de perfeição menos angustiante e desnordeada. Eis a razão pela qual é possível justificar a existência de uma das mais obscuras características humanas: a **curiosidade**.

Assim, o conhecimento é buscado de forma a responder buscar por soluções, caminhos e, inúmeras vezes, até mesmo por justificativas acerca de si mesmo e do universo, cuja razão primeira seria a habilidade de, ao menos, conviver com a sensação de inacabamento que o caracteriza de forma radical. Dessa forma,

¹⁴ Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 1921, em Recife. Graduado pela Faculdade de Direito de Recife (Pernambuco). Foi professor de Língua Portuguesa, diretor do setor de Educação e Cultura do Sesi (Serviço Social da Indústria) e superintendente. Em 1969, trabalhou como professor na Universidade de Harvard. Foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça). Nesse período, deu consultoria educacional junto a vários governos do Terceiro Mundo, principalmente na África. Em 1980, depois de 16 anos de exílio, retornou ao Brasil para “reaprender” seu país. Lecionou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em 1989, tornou-se Secretário de Educação no Município de São Paulo. Exilou-se no Chile, onde, encontrando um clima social e político favorável ao desenvolvimento de suas teses. Foi reconhecido mundialmente pela sua práxis educativa através de numerosas homenagens. Além de ter seu nome adotado por muitas instituições, é cidadão honorário de várias cidades no Brasil e no exterior. A ele foi outorgado o título de doutor Honoris Causa por vinte e sete universidades. Faleceu em 1997 em São Paulo.

é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 2015, p. 57).

Freire (2015), então, recorre a uma explicação filosófica fundamentada em sua concepção antropológica para apontar a razão de toda ação educacional, a saber, **o ser humano precisa se educar, de forma permanente, em razão de sua incompletude**. Nesse sentido, a educação viria a suprir a necessidade humana de explicações diante de situações e/ou contextos os quais ele se vê, na maioria das vezes, impossibilitado de compreender e, por sua vez, de explicar. Nesse contexto, uma vez completo, pleno e já acabado, o ser humano não necessitaria de interferências tais que dele exigissem esforço, dedicação, progressão, desenvolvimento, enfim, melhoria de si mesmo e do universo em que habita. Assim confirma Freire (1979): “O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado” (FREIRE, 1979, p. 27).

Dessa forma, o ato humano de educar e ser educado encontra sua razão de ser a partir da constatação consciente de que é um ser incompleto, inacabado e, por isso mesmo, busca o desvelamento e a verdade a partir de explicações e ações que o situem no mundo, buscando compreender sua existência.

O pedagogo pernambucano, fundamentando-se em sua concepção antropológica, aponta uma necessidade prévia ao ato de educar: compreender os sujeitos envolvidos na educação. Dessa maneira, defende que “[...] é preciso por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de **sujeito da produção de sua inteligência do mundo** e não apenas o de **receptor** da que lhe seja transferida pelo professor” (FREIRE, 2015, p. 121, grifos nossos).

Um possível equívoco, portanto, poderia ser o de supor que, dentre os envolvidos no processo educativo, a atenção e o foco sejam dados exclusivamente à figura do docente, considerado, assim, como sendo o responsável primeiro, o motor de toda ação educacional¹⁵. Nesta cosmovisão equivocada, segundo Freire, a categoria estudante não seria considerada a de primeira importância, uma vez que se admitiria a ideia de que, para que uma ação educativa fosse

¹⁵ Sobre essa concepção, Anastasiou & Alves (2009) afirma que “toma-se, assim, a simples transmissão da informação como ensino, e o professor fica como fonte de saber, tornando-se o portador e a garantia da verdade” (ANASTASIOU & ALVES, 2009, p. 17).

qualitativamente boa e adequada, bastaria que a formação docente também fosse ou ocorresse com tais características.

Todavia, Freire (2015) oferece um olhar distinto, ou seja, o estudante também é parte importante e, até mesmo, primordial ao processo de sua própria formação, ainda que acompanhado e mediado por educadores. Dessa forma, o caráter passivo do aluno é transformado em **ativo**, de forma que sua autonomia se torna elemento essencial ao processo educacional, imprimindo-lhe e exigindo-lhe uma postura de sujeito, isto é, ser que se move em prol de algo, neste caso, de sua própria formação e educação.

Da mesma forma que, mediante a constatação de seu inacabamento, o ser humano exerce sua dimensão de **sujeitabilidade**¹⁶ ao buscar respostas e/ou explicações acerca de si e do mundo, também o processo educacional se dá, ou seja, deve ser uma ação e iniciativa própria, cujo ponto de partida seja si mesmo, uma vez que

ninguém pode conhecer por mim, assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer, na perspectiva progressista em que me acho, é, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito de saber (FREIRE, 2015, p. 121).

Freire defende a autonomia como pressuposto para toda ação educativa. Sem ela, o ato de educar é destituído de sentido, valor e consequências adequadas às necessidades humanas. Sendo que “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (FREIRE, 2015, p. 105), há de se considerar a dignidade com a qual os sujeitos envolvidos, educadores e educandos, precisam ser considerados e respeitados, de forma a não promover um processo educacional de cunho “bancário”, isto é, aquele em que o saber está em poder do professor, enquanto o estudante pouco ou nada sabe, criando, assim, uma relação vertical, hierárquica entre o educador e o educando.

Assim, o ensino deve ser considerado como sendo uma ação intransferível, singular, de maneira a não se passar da dimensão de sujeito à de objeto, ou seja, a de ser inanimado e passivo no transcorrer do processo e, dessa forma, perder sua razão de ser, afinal, “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”

¹⁶ O termo **sujeitabilidade** é aqui assumido a partir da metodologia dialética proposta por Vasconcellos (1992), que “[...] entende o homem como um ser ativo e de relações [...] e que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo” (ANASTASIOU & ALVES, 2009, p. 21, nota de rodapé).

(FREIRE, 1979, p. 28). É mediante esta constatação que a educação e, por sua vez, o processo de ensino, devem também ser considerados e concebidos.

Ainda, é preciso “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2015, p. 47). É a partir desta célebre afirmação que Freire aponta a necessidade de um distinto olhar para o ensino.

É possível que, historicamente, possa ter havido confusões, incompreensões ou até mesmo incoerências no tocante ao ato de ensinar. Anastasiou & Alves (2009), referindo-se ao modelo jesuítico de ensino, assim concebe a metodologia tradicional de ensino:

como a inteligência era associada à memorização, o trabalho docente se dirigia à explanação de conteúdo e à manutenção da atenção do aluno. A exposição era o centro do processo, acompanhado da anotação e memorização: a estratégia predominante era a da aula expositiva tradicional (ANASTASIOU & ALVES, 2009, p. 23).

Sob a ótica freireana, uma destas incoerências reside na ideia equivocada de que, ao se ensinar, ocorra uma aparente transferência de conhecimento de um sujeito a outro, neste caso, do professor aos alunos. Contudo, segundo o pedagogo, isso é impossível de se ocorrer justamente pelo fato de que toda ação educacional e, por sua vez o ato de ensinar, ocorrem de maneira intransferível, por ser uma ação humana permeada pela autonomia, cujo ponto de partida é cada pessoa envolvida no processo.

Portanto, equivoca-se todo aquele que entende o ensino como sendo o ato de transferir um conhecimento que se encontra disponível de um sujeito a outro, sendo que, basta ao último posicionar-se unicamente de forma passiva e receptiva para que tal conhecimento seja alcançado, absorvido, apreendido. Por sua vez, ao apontar que ensinar não é transferir conhecimento, Freire indica uma concepção acerca do ato de ensinar: “**criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção**” (FREIRE, 2015, p. 47, grifo nosso).

Vale destacar, aqui, a ação de “criar possibilidades” como sendo de responsabilidade da escola, dos educadores que promovem tais ações educativas. Destaca-se, ainda, que a atitude de criar possibilidades para que os estudantes exerçam sua autonomia em busca de um dado conhecimento que lhes seja útil, importante ou necessário, não lhes tira o caráter de sujeitabilidade, mas, ao contrário, exige-lhes tal iniciativa, uma vez que o processo de busca será feito por eles mesmos, cujos resultados serão positivamente obtidos também por eles mesmos.

Ainda, outro elemento a ser considerado na concepção freireana de ensino: a “produção e/ou a construção do conhecimento” (FREIRE, 2015, p. 47). Este olhar para o ensino confirma o que fora dito anteriormente acerca da sujeitabilidade dos estudantes frente ao processo de busca do conhecimento, isto é, trata-se de uma produção ou construção realizada de forma ativa e autônoma pelos próprios estudantes, ainda que acompanhada e mediada por um ou mais educadores.

Tal concepção é, ainda, complementada e ampliada a partir do seguinte trecho:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem **formar** é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 2015, p. 25, grifo do autor).

Importa, aqui, retomar um elemento importante na afirmação de Freire: a ideia de que, no processo de ensino, não há o **ensinante** e o **ensinado** por excelência, isto é, os papéis de ambos os envolvidos, uma vez que se propuserem a vivenciar o processo como tal, são alternados, uma vez que quem se propõe a ensinar (tal como se deve), posiciona-se de forma tal que também aprende, forma-se e até mesmo reconstrói o conhecimento em questão; e, por sua vez, a quem é ensinado, também os papéis são trocados, ou seja, para que haja a formação e/ou o aprendizado propriamente dito, é preciso que o próprio aprendente reconstrua o conhecimento, refaça o caminho, enfim, produza ou construa (FREIRE, 2015). Eis a sujeitabilidade dos envolvidos no processo de ensino.

Confirmando tal ideia e a complementando, Freire (2015) ainda afirma que

ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi **aprendendo** socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 2015, p. 25, grifo do autor).

Aqui, retomando o que fora afirmado anteriormente, justifica-se a origem do ato de ensinar, ou seja, a consciência da incompletude humana suscitou-lhe a curiosidade que, por sua vez, motivou-o e despertou-lhe para a busca de conhecimento, explicações e justificativas, enfim, para o aprendizado. Este, contudo, apontou-lhe que, uma vez seja necessário e possível aprender, o ensinar também o é. Dessa forma, o ensino é posterior à busca humana de conhecimento e, por isso mesmo, deve ser considerado e exercitado à luz de sua gênese: **a necessidade humana de aprender.**

Outro elemento a ser considerado e destacado na proposta de Freire é a relação entre o ato de ensinar e o de aprender, isto é, um não existe sem o outro, desde que sejam compreendidos à luz de sua proposta. Freire, ao propor a dimensão problematizadora do ensino, afirma que não há ensino sem aprendizado, ou seja, se não houve aprendizado é porque não houve o ensino, sendo que este deve ser concebido como sendo um processo de produção e/ou construção do próprio sujeito buscante, e não uma tentativa de transferência mecânica e automática feita de um sujeito a outro. A ausência de ensino, aqui proposta por Freire, dá-se à medida que o aprendiz não seja “[...] capaz de recriar ou de refazer o ensinado” (FREIRE, 2015, p. 25) e, assim, não produzir o conhecimento almejado, afinal, “educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam” (FREIRE, 1977, p. 78).

Isso se dá porque,

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim poderemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 2015, p. 28).

Além de “criar possibilidades” (FREIRE, 2015, p. 47) para que o processo de ensino seja verdadeiro e autêntico, quais outras responsabilidades e/ou habilidades são destinadas aos educadores de modo que o processo esteja de acordo com a sua real natureza?

Freire (2015) aponta inúmeras ações, atitudes e reflexões a serem realizadas pelos educadores. Inicialmente, destaca-se uma ética necessária, ao afirmar que

estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre

nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2015, p. 35).

Nesse contexto, Freire defende uma postura condizente com a função exercida pelo educador, isto é, uma ação ética docente ao promover uma formação que contemple uma dimensão que está além do ensino de conteúdos: a formação moral do educando. Tal ação é compreendida por Freire como sendo a formação como tal. Assim, o processo de ensino que se realiza tendo como única preocupação e interesse a aprendizagem de temas, assuntos, em Freire, é considerada como incompleta, parcial, uma vez que o ensino, assim como deve ser compreendido, exige que tal aprendizagem de conteúdos seja acompanhada e completada com a formação da consciência moral dos estudantes.

Ainda, de forma complementar, o autor se posiciona em relação à postura ética docente: “[...] tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los [...]. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 2015, p. 101).

Portanto, ensinar é bem mais que verbalizar conhecimentos com a pretensão de transmiti-los a outrem. Na ótica de Freire, é ser coerente e justo, postura sem a qual não há ensino, há apenas transmissão que, por sua vez, não é ensino e, por conseguinte, também não se configura como sendo uma aprendizagem.

Contudo, essa postura docente é, ainda, ampliada e assim estendida:

[...] não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina (FREIRE, 2015, p. 87).

Aqui, características docentes tais como a abertura, o diálogo e o antiautoritarismo frente aos educandos ganham expressão e valor no transcorrer do ensino, sem as quais, possivelmente a ação pedagógica configurar-se-á meramente numa transmissão de saberes que não foram desejados pelos aprendentes. Assim Freire (2015) complementa:

se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser

transmitida aos demais, que aprendemos a **escutar**, mas é **escutando** que aprendemos a falar **com eles**. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala **com ele**, mesmo que, em certas condições, precise falar **a ele** (FREIRE, 2015, p. 111, grifos do autor).

Novamente, o caráter ativo do processo de ensino é, aqui, evidenciado e destacado. Observa-se que o processo educacional, no sentido de Freire, torna-se ainda mais desafiador e complexo. Por isso, o processo em questão ultrapassa os limites estabelecidos em espaços única e exclusivamente destinados ao ensino, ou seja, por contemplar uma dimensão além da aprendizagem de conteúdos, portanto, teórica e conceitual, o ensino proposto por Freire exige, também, uma especial atenção aos espaços e momentos considerados informais ao processo. Assim expressa:

creio que uma das razões que explicam esse descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender [...]. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (FREIRE, 2015, p. 44).

Tal valorização do *locus* nem sempre contemplado e considerado no processo de ensino torna-se, então, uma exigência, justamente pelo fato de, historicamente, serem compreendidos como sendo os espaços que possibilitaram o surgimento do próprio ato de ensinar, isto é, foi em momentos e locais não destinados propriamente à transmissão de conhecimentos e valores que nasceu a necessidade do ensino como tal.

Em sintonia com a proposta anteriormente defendida por Freire (2015), os PCNs assim confirmam:

por muito tempo a pedagogia focou o processo de ensino no professor, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado a segundo plano. Hoje sabe-se que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza (PCNs, 1997, p. 36).

Na continuidade das exigências relativas à postura do docente diante do processo de ensino, Freire (2015) aponta outra necessidade: a acolhida dos saberes que os estudantes trazem

ao ingressar na escola formal. Sendo que “o respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola” (FREIRE, 2015, p. 62).

Dessa forma, há de se admitir como ponto de partida para um processo de ensino eficaz e adequado a real acolhida e aceitação dos conhecimentos já alcançados pelos estudantes antes mesmo de entrarem em contato com os saberes considerados formais, propostos pela educação regular.

O próximo elemento a ser considerado diz respeito à **curiosidade** como característica inata ao ser humano e, inclusive, responsável por mover e promover o aprendizado, finalidade primeira de todo ensino. Sobre isso, Freire (2015) afirma: “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não **aprendo** nem **ensino**” (FREIRE, 2015, p. 83, grifos do autor).

Na proposta em questão, a curiosidade recebe uma atenção específica, justamente pelo fato de ser considerada como ação prévia ao conhecimento. Antes mesmo de refletir acerca do ensino enquanto construção ativa do estudante, o docente identifica e acolhe a sua ânsia por respostas advindas de sua necessidade quase natural de saber que, por conseguinte, impulsiona-o a promover experiências para que os demais possam também construir e usufruir de tais saberes. Freire (2015) assim continua:

com a curiosidade **domesticada** posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o reconhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua **aproximação** metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de **respostas** às perguntas que não foram feitas (FREIRE, 2015, p. 83, grifos do autor).

Aqui, a curiosidade é caracterizada de forma tal que não deve ser domesticada. Se assim o for, será incapaz de alcançar o aprendizado, pois sua finalidade, nesta ótica, é a memorização do objeto a ser conhecido. Em contraposição, o pedagogo indica a necessidade de uma curiosidade caracterizada pela crítica, de forma tal que o processo ativo, questionador e reflexivo. Assim confirma Freire (2015):

a nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de **aprender** a substantividade do objeto apreendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo (FREIRE, 2015, p. 67, grifo do autor).

Em contraposição, a curiosidade humana¹⁷ deve ser assumida, pois ela permite ações mais adequadas ao processo de ensino como, por exemplo, a importância da pergunta, da reflexão, do distanciamento e/ou da aproximação em relação ao objeto, foco da aprendizagem. Neste sentido, há que se destacar, novamente, o caráter ativo do processo de ensino, de modo que este não se transforme em transmissão de respostas às perguntas que não foram pensadas e feitas pelos estudantes.

Diante de tais exigências destinadas exclusivamente aos docentes, agentes importantes, mas não únicos na promoção do ensino, emergem-se algumas conclusões. A primeira delas:

ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir **entrando** como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 2015, p. 116, grifo do autor).

Dessa maneira, o processo de ensino é assim deflagrado: o ato docente de desvelamento de algo a ser aprendido mais o empenho discente de “mergulhar” no processo, ambos permeados pela criticidade, de forma a não mecanizar o ato.

Aqui, no tocante ao educador, Freire propõe o **desvelamento** enquanto ação instigadora e desafiante da curiosidade humana inerente ao aprendente. Segundo o dicionário online Aurélio, desvelar seria “não deixar dormir; não dormir; aplicar-se muito em relação a algo ou alguém; manifestar grande zelo; ser carinhoso” (FERREIRA, 1999). Embora ampla, a definição contempla elementos importantes e presentes na proposta de Freire, como, por exemplo, o caráter ativo, o zelo e o carinho dedicados à aprendizagem. Já em relação aos estudantes, Freire aponta o “ir entrando” no processo, compreendido, aqui, como busca autônoma, consciente e desejada por conhecimento.

De forma complementar, Freire (2015) escreve:

¹⁷ Freire (2015) considera a curiosidade inerente à natureza humana como fundamento de todo processo de ensino. Assim aponta: “Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache ‘repousado’ no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer” (FREIRE, 2015, p. 84).

[...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim **escutar** o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar **com ele** (FREIRE, 2015, p. 117, grifo do autor).

Nesse sentido, ao refletir acerca da proposta de Freire, o espaço formal dedicado ao ensino ganha uma nova configuração, assim descrita pelo pedagogo: “desta maneira, sua aula não é uma aula, no sentido tradicional, mas um encontro em que se busca o conhecimento, e não em que este é transmitido” (FREIRE, 1977, p. 79). Aqui, o *locus* denominado **aula**, em lugar de transmissão de saberes, é transformado em espaço experiencial, no qual os estudantes, instigados e desafiados pelo educador, realizam suas buscas, de forma ativa e crítica, promovendo ações caracterizadoras do processo de ensino, a saber, a **produção** e a **construção**, ou seja, “[...] a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado” (FREIRE, 2015, p. 39).

Ainda, Freire (2015) assim afirma: “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 2015, p. 74). Trata-se de uma cosmovisão bastante peculiar acerca de uma possível e necessária maneira de se conceber e olhar o mundo que nos cerca. É diante da constatação de que o mundo se faz e se constrói a todo o momento e, portanto, encontra-se inacabado é que nasce a necessidade e a urgência da adoção de ideias e ações que promovam importantes melhorias.

No contexto educacional, portanto, não é diferente, isto é, está por ser reconstruído, aperfeiçoado e melhorado. Assim, nasce também a importância e a urgência de se promover ações e reflexões adequadas ao momento histórico como, por exemplo, a de considerar a contribuição de Freire em relação ao ensino, especialmente por não incentivar e/ou ações pedagógicas cujo interesse único seja a transmissão automática e mecânica de saberes, considerando, assim, os sujeitos envolvidos, docentes e discentes, como meros expectadores de um processo em que eles mesmos são os protagonistas, afinal, “[...] onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (FREIRE, 2015, p. 82).

Assim, de forma crítica e atuante diante da realidade histórica, reafirma-se, aqui, a afirmação freireana de que “aprender para nós é **construir, reconstruir, constatar para mudar**” (FREIRE, 2015, p. 68, grifos do autor).

De modo a sintetizar as principais contribuições que tais autores citados dão ao conceito de ensino, o quadro a seguir assim as apresenta:

Quadro 4 - Síntese das principais contribuições (Ensino)

AUTOR(A)	CONTRIBUIÇÕES
Ortega Y Gasset (1933, 1999, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ensinar é mostrar a necessidade de uma ciência, e não ensinar a ciência. ✓ Só se deve ensinar o que se pode ensinar, ou seja, o que se pode aprender. ✓ Estudar não é uma necessidade natural do ser humano. ✓ A busca do saber deve ser pela necessidade, não pelo desejo.
Not (1993)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ensinar é promover atividades de aprendizagem e sustentá-las com materiais adequados. ✓ Ensinar é incitação das atividades que o aluno deve aplicar-lhes para aprender. ✓ A aquisição do saber depende do sujeito que aprende, não da ação exercida sobre ele.
Anastasiou & Alves (2009)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conceito de <i>ensinagem</i> enquanto situação de ensino marcada pela parceria entre professor e alunos cuja finalidade é o enfrentamento do conhecimento. ✓ A superação do <i>assistir</i> pelo <i>fazer aulas</i> como prática ativa de ensino e aprendizagem. ✓ O ensino-aprendizagem como processo ativo de construção, inclusive por parte dos estudantes. ✓ Conceito de <i>apreender</i> enquanto <i>segurar, prender, agarrar</i> para si saberes.
Freire (1977, 1979, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O educando como sujeito da produção de sua inteligência no mundo, e não receptor do que lhe é transferido pelo professor. ✓ Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. ✓ A memorização mecânica não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo.

Fonte: o autor

É diante desse quadro sintético das principais contribuições dos autores que fundamentam a escolha desta pesquisa, acerca do conceito de ensino, que esta pesquisa passa, a partir de então, para uma reflexão que se volta para a presença e a utilização das NTICs no processo de ensino, temática presente no próximo capítulo.

3 AS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (NTICs) NO ENSINO

Diante da rapidez com que surgem as TI [Tecnologias da Informação], é necessária a renovação constante de pesquisas sobre seu uso na escola (GRACIAS, 2000, p. 44).

Kenski¹⁸ (2004) conceitua **tecnologia** enquanto “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (KENSKI, 2004, p. 15). Essa definição evidencia que a tecnologia está presente em todo o campo das atividades humanas, desde os primórdios da história e que, dado o fato de que o ser humano sempre buscou melhorias em sua qualidade de vida, tais tecnologias sofreram alterações. Ainda, para que o conceito em estudo possa ser compreendido em sua plenitude, afirma-se que a tecnologia seria o **conjunto de técnicas e ferramentas tecnológicas**, enfim, “equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas” (KENSKI, 2012, p. 15) utilizadas pelo ser humano no transcorrer de sua história.

Sendo assim, ainda segundo Kenski (2004), são chamadas de **técnicas** as “maneiras, aos jeitos ou às habilidades especiais de lidar com cada tipo de tecnologia, para executar ou fazer algo” (KENSKI, 2004, p. 16). Contudo, para que as técnicas possam ser colocadas em ação, são necessárias **ferramentas tecnológicas**, que são “utensílios, livros, giz e apagador, papel, canetas, lápis, sabonetes, talheres...” (KENSKI, *op. cit.* p. 16). Sendo que a tecnologia é o conhecimento aplicável, para que possa ser colocada em uso, é necessário dispor-se de ferramentas, a partir das quais as habilidades técnicas serão executadas.

De forma sintética, assim pode ser compreendida a tecnologia:

TECNOLOGIA = TÉCNICAS + FERRAMENTAS
--

¹⁸Vani Moreira Kenski nasceu no Rio de Janeiro (RJ). É graduada em Pedagogia e Geografia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), com mestrado pela Universidade de Brasília (UnB) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Foi professora e pesquisadora das Faculdades de Educação da UnB, da Unicamp e da USP. Atualmente é pesquisadora do CNPq e orienta teses e dissertações no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de São Paulo (FE/USP). Dirige o site *Educacional Ltda*, empresa associada ao Cietec/Ipen/USP, voltada para o desenvolvimento de projetos educacionais em educação a distância, via internet.

O avanço científico da humanidade ampliou o conhecimento humano e, conseqüentemente, proporcionou a criação e a evolução de novas tecnologias. Compreendidas, aqui, como sendo mais que o uso de equipamentos e produtos, há outros **tipos de tecnologias**. Lévy (1993) enumera as “**tecnologias da inteligência**”, formadas e exemplificadas por três linguagens distintas: a linguagem oral, a escrita e a linguagem digital (dos computadores). Destaca-se que esse tipo de tecnologia é definido enquanto “construções internalizadas nos espaços da memória das pessoas e que foram criadas pelos homens para avançar no conhecimento e aprender mais” (KENSKI, 2004, p. 18).

Dado que, segundo Lévy (1993), “Devemos imaginar que, em relação às novas tecnologias da inteligência, estamos diante de uma época comparável à Renascença” (p. 108), a importância em se analisar, refletir e pontuar proposições acerca dessa temática se faz urgente e necessária.

Outro tipo de tecnologia existente são as chamadas **tecnologias de informação e comunicação** (TICs). Compostas por **mídias**¹⁹ como, por exemplo, o jornal, o rádio, a televisão, permitem o acesso e a circulação de informações, bem como ações comunicativas entre os seres humanos. Ainda, há de considerar que

as novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. **Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade** (KENSKI, 2004, p. 20, grifo nosso).

Diante dessas afirmações, cabe salientar que deve ser impensável a possibilidade de um uso ingênuo e descompromissado de tais tecnologias, especialmente no tocante ao universo educacional, *locus* em que a intencionalidade e o planejamento se fazem realidade e prática cotidiana (SOUZA *et al*, 2010, p. 247).

Conforme apontado na **Introdução** desta pesquisa, no tocante às **Novas Tecnologias da Informação e Comunicação**, assume-se, aqui, que tal terminologia baseia-se na proposta de KENSKI (2004), segundo a qual

¹⁹ A palavra **mídia** deve aqui ser compreendida como meios de comunicação, dada a sua origem linguística (do latim, *médium* = meio e *media* = meios) e conceitual (na língua inglesa, *mass media* designa os meios de comunicação de massa). Além disso, mídia é a forma com que os meios de comunicação são popularmente designados no Brasil (cf. KENSKI, 2004).

as novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs) articulam várias formas eletrônicas de armazenamento, tratamento e difusão da informação. Tornam-se “midiáticas” após a união da informática com as telecomunicações e o audiovisual. Geram produtos que têm como algumas de suas características a possibilidade de interação comunicativa e a linguagem digital (KENSKI, 2004, p. 22).

Todavia, torna-se essencial distinguir, conforme já apontado anteriormente, as TICs das NTICs a partir da nomenclatura apresentada pela autora (KENSKI, 2004)²⁰. Destaca-se que as NTICs assim devem ser concebidas pelo fato de que, embora sejam midiáticas tal como as TICs, conseguem unir os elementos da **informática** com os da **telecomunicação** e do **audiovisual**, no mesmo espaço e tempo. Assim, ao acessar um vídeo disponível na internet, o usuário contemplará vários elementos tecnológicos de forma simultânea, como, por exemplo, o recurso da informática (processador e programa), o áudio e a imagem em movimento.

Castells (1999), de forma simples e direta, assim caracteriza, apontando, inclusive o alcance de tais tecnologias:

trata-se de uma nova área da comunicação e, em última instância, de uma nova mídia que tem uma espinha dorsal formada por redes de computadores cuja linguagem é digital e cujos transmissores interagem e estão distribuídos globalmente. É verdade, a mídia, mesmo uma mídia tão revolucionária quanto essa, não determina o conteúdo e o efeito de suas mensagens. Mas possibilita diversidade ilimitada e autonomia de produção na maioria dos fluxos de comunicação que constroem significado na cabeça das pessoas (CASTELLS, 1999, prefácio à edição de 2010, p. XVI).

A problemática em questão, dada a sua recente manifestação enquanto fenômeno social e, portanto, educacional, revela duas grandes vertentes, posições defendidas por estudiosos: a **pró** e a **contra**. Isso significa que, parcela dos que ao estudo desse fenômeno se dedica, defende que as inovações tecnológicas, incluindo o uso da internet, têm muito a contribuir com o processo pedagógico nas organizações educacionais atuais. Em contraposição, outra parcela se posiciona de forma cética e pessimista, chamando a atenção à possibilidade de se alcançar resultados pouco favoráveis e/ou contraproducentes no ensino escolar.

Quanto à posição que defende a importância e a necessidade da inserção, desenvolvimento e promoção dos recursos tecnológicos digitais enquanto ferramentas vinculadas ao processo de ensino, Litto (2006) assim afirma:

²⁰ Segundo Kenski, “é possível considerar a televisão e, mais recentemente, as redes digitais, a internet” (KENSKI, 2012, p. 28).

acredito que estamos indo, com cada vez mais velocidade, a uma sociedade na qual o sistema educacional formal, convencional, preso a modelos ultrapassados de ensino e aprendizagem, aos poucos será substituído em grande parte por um sistema não-formal, adaptável, flexível e diretamente ligado aos interesses individuais de quem quer aprender [...]. É possível afirmar que estamos no ápice de uma revolução que mudará o nosso tradicional e convencional sistema de educação, oferecendo mais poder ao aprendiz, e que exigirá mais inteligência e criatividade do professor (LITTO, 2006, s. p.).

Nessa mesma compreensão da temática, ainda que em forma de alerta, Sugata Mitra (1999) constata e defende que

no passado era importante ter a capacidade de memória, pois o cérebro era o único dispositivo que tínhamos para armazenar os dados e as informações, mas hoje temos outras coisas capazes de fazer isso, como um pen drive. **O problema é que a compreensão do conteúdo que está gravado não é medida pelo sistema de avaliação e, sim, pela informação em si** (BERNAL, 2014, s. p., grifo nosso).

Contudo, verifica-se que, embora otimistas em relação às inovações tecnológicas, os posicionamentos demonstram alguns elementos importantes à compreensão da problemática e, portanto, devem ser considerados e analisados. Em Litto (2006), há a defesa de que tal revolução tecnológica mudará, involuntariamente, o sistema educacional, caracterizado por práticas e usos de recursos didáticos tradicionais; em Mitra, o conceito de informação é colocado no lugar do de conhecimento, uma vez que são divergentes, especialmente no contexto em questão. Sobre isso, Peters (2009) confirma que “O conhecimento que é desenvolvido no computador com a ajuda de uma abundância inimaginável de informações facilmente acessíveis difere estruturalmente do conhecimento clássico” (PETERS, 2009, p. 281). Nesse sentido, apenas o uso de tais recursos garantirá um processo de ensino profícuo e adequado.

No tocante às posições críticas e pessimistas de oposição ao uso de NTICs no ensino, o escritor e professor Theodore Roszak (1997) afirma que

[...] a internet está longe de ser um canal de informação livre e de acesso aberto à informação; ele nos lembra que a rede é uma criação da visão empreendedora do mundo. Ela possui efeitos de alta tecnologia e truques para cativar a sua atenção. As forças que estão por trás da internet buscam desesperadamente transformá-la em uma nova televisão. Seu objetivo é atrair milhares de pessoas para seu site de forma que eles possam ganhar muito dinheiro (SILVA, 2000, p. 44).

Na mesma linha reflexiva, Wayne Ellwood (1997 apud SILVA, 2000), ao questionar sobre a aceitação geral das mudanças tecnológicas como progresso inevitável da sociedade moderna, defende que

a ideologia do progresso está tão diretamente ligada aos computadores nos anos 90 como estava os automóveis nos anos 20 ou à tecnologia nuclear nos anos 60. A introdução de todas essas tecnologias tem tido efeitos desastrosos. O carro prometeu independência e liberdade e ocasionou problemas de tráfego, poluição e brigas pelos suprimentos, como óleo combustível. A tecnologia nuclear prometeu energia barata e produziu Chernobyl (SILVA, 2000, p. 45).

Ainda, o autor, ao constatar a quase inexistência de estudos e reflexões nos contextos educacionais concernentes ao significado da inserção e uso da tecnologia, especialmente no que se refere ao currículo escolar, convida-nos à reflexão, à pesquisa, ao posicionamento crítico e aprofundamento intelectual alcançado mediante atento olhar bibliográfico, acompanhado de objetiva análise de campo, finalidade primeira desta pesquisa, afinal, “não podemos permitir que a inovação tecnológica fuja ao controle da sociedade que ela afeta e molda” (SILVA, 2000, p. 45).

3.1 As NTICs no Ensino

É importante não se permitir um amor sem críticas, eufórico, por toda a tecnologia, nem ser totalmente avesso às mudanças tecnológicas, menosprezando todos os seus possíveis efeitos de valor. Uma relação construtiva e criticamente seletiva com a nova tecnologia, como todos os novos métodos de ensino, é o que mais deveríamos exigir de nós mesmos e de nossos colegas (HARGREAVES et al, 2001, p. 195).

É sabido que as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação estão presentes em várias unidades escolares do Brasil, ainda que, em determinadas regiões do país, elas são consideradas recursos distantes, escassos e/ou até mesmo quase inatingíveis, enquanto em outras já fazem parte do cotidiano escolar de inúmeros professores e estudantes, alterando, por conseguinte, as relações estabelecidas entre esses sujeitos.

Neste último contexto, várias são as razões pelas quais seu uso é frequente e real. Esta é a razão pela qual esta pesquisa se debruça sobre tal problemática, uma vez que quaisquer ações que ocorrem no dia a dia escolar devem ser analisadas, refletidas, enfim, pesquisadas, a fim de

compreender tais processos e, conseqüentemente, alterá-los qualitativamente, de modo a permitir que o ensino atinja seus objetivos inicialmente estabelecidos.

Nesse sentido, o olhar, aqui, volta-se para o uso de tais instrumentos no processo de ensino, a partir das contribuições teóricas previamente selecionadas e assumidas.

3.1.1 A Proposta de Marc Prensky

Prensky²¹ (2001) parte do pressuposto de que “nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado” (PRENSKY, 2001, p. 1).

Dessa forma, os movimentos de mudança cultural e social se deram em sentidos opostos nas diversas esferas da sociedade contemporânea, ou seja, enquanto o paradigma atual demonstra uma forte influência e intenso uso das NTICs em todas as dimensões humanas (no trabalho, na comunicação, no lazer e entretenimento), particularmente na educação, a pedagogia do ensino ainda persiste em continuar sendo exercida nos moldes considerados tradicionalistas, contra as quais se posiciona esta pesquisa²², cujas práticas se concentram e se limitam a aulas expositivas feitas por professores que transmitem conteúdos cognitivos pertencentes ao currículo vigente, os alunos sentados ouvindo a “palestra” ou, ainda, anotando informações consideradas importantes, para que, posteriormente, possam ser estudadas, memorizadas e, por fim, reescritas nas diversas modalidades avaliativas promovidas pelos mesmos professores.

Para que essa conjuntura educacional desfavorável e/ou em desequilíbrio em relação ao contexto em que ela acontece possa ser melhorada, Prensky (2010) propõe uma meta: repensar e redirecionar a “pedagogia com que devemos ensinar nossas crianças” (PRENSKY, 2010, p. 201). Conforme indicado anteriormente, o posicionamento pedagógico de Prensky em relação ao uso das NTICs em sala de aula tem como ponto de partida a constatação de que, na atualidade educacional, faz-se necessária uma prática de ensino distinta daquela em que ocorria a

²¹ Marc Prensky nasceu em Nova Iorque. Formado em francês e matemática, com especializações pela escola de Artes e Ciências de Yale e pela *Harvard Business School*. É especialista em tecnologia e educação. Fundou a Game2train, uma instituição de ensino a distância que desenvolve games usados para ensinar.

²² Posição teórica assumida por esta pesquisa, fundamentando-se em Paulo Freire, para o qual “A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo” (FREIRE, 2015, p. 67). Ainda, alicerçada na afirmação de que “Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar” (FREIRE, 2015, p. 116).

transmissão de conhecimentos mediante a exposição oral do professor, isto é, uma pedagogia em que

[...] **as crianças ensinam a si mesmas com a orientação do professor** (uma combinação de “aprendizagem centrada no aluno”, com “aprendizagem baseada em problemas a resolver”, “aprendizagem baseada em casos” e o professor sendo considerado o “Guia ao lado”). É óbvio que essa pedagogia não é nova, exceto para alguns de nossos professores (PRENSKY, 2010, p. 201-202, grifo nosso).

Os elementos que compõem tal proposta, caso sejam observados isoladamente, realmente não são inéditos na história da pedagogia²³. Contudo, segundo Peters (2012, p. 115), “na história do ensino e da aprendizagem, nunca houve uma situação de partida mais favorável para a aprendizagem independente e automática”. Vale destacar que a inovação esteja na combinação entre eles, inclusive considerando o uso das NTICs enquanto recursos essenciais ao processo de ensino. No tocante à “aprendizagem centrada no aluno”²⁴, defende-se que se trata de um olhar que se volta à realidade e à verdadeira necessidade do sujeito (destinatário de toda e qualquer proposta educacional): a **aprendizagem discente**. Ainda, destaca-se que a centralidade não se dá de forma hierárquica, ou seja, o aluno não é considerado o elemento mais importante (nem o professor), mas sim compreendido e considerado como sujeito e ator do processo de sua própria aprendizagem, isto é, o movimento ativo em prol do seu próprio aprendizado é feito por ele mesmo, e não necessariamente por alguém que o torna passivo, mediante um processo em que a autoria e a ação se dão quase exclusivamente pela exposição de conteúdos promovida pelos docentes.

Já em relação à “aprendizagem baseada em problemas a resolver”²⁵, considera-se uma possível inversão no ponto de partida da ação ensinante, isto é, o ato de ensinar não tem como primeiro passo um conteúdo a ser expositivamente ensinado aos estudantes, mas sim um (ou mais) problema(s) a ser(em) resolvido(s), cujos passos subsequentes serão os de iniciativa e ação discente, mediante a prática da pesquisa e troca de ideias, a partir das quais tal(is) problema(s) poderá(ão) ser resolvido(s) e/ou solucionado(s).

²³ No tocante aos elementos propostos por Prensky, podemos citar a contribuição de grandes pensadores e pedagogos, tais como Carl Rogers (1971), William Heard Kilpatrick (1918), John Dewey (1897), Jerome Bruner (1960), Paulo Freire (1999) e outros.

²⁴ Carl Rogers (1971) se destaca em relação à aprendizagem centrada na pessoa, no estudante.

²⁵ Como exemplo de estudos e pesquisas relativos à aprendizagem baseada em problemas (ABP), podemos citar: Diekema, Holliday e Leary (2011), DesMarchais (2001), Van Rossum (2000), Schwartz, Mennin e Webb (2001), Sakai e Lima (1996), Berbel (1994), Thomson (1996) e outros.

Ainda que esteja em sintonia com o elemento anterior (ABP), em relação à “aprendizagem baseada em casos”, ou seja, o currículo (compreendido enquanto conjunto de saberes, conhecimentos e/ou assuntos a serem ensinados a um grupo de estudantes) que é escolhido, planejado e posto em prática tem como principal objetivo a proximidade entre o assunto estudado e a realidade do aprendente²⁶, de modo que o ensino deste por si só se justifica e, simultaneamente, é incorporado pelos estudantes, dado o seu pragmatismo e sua utilidade pessoal e social.

O derradeiro fator a ser considerado na proposta de Prensky (2001, p. 201-202) é o de que se alteram os papéis e/ou funções por parte dos sujeitos diretamente envolvidos, a saber, o professor e o aluno. Nesta proposta, a de uma aprendizagem em que o professor é considerado o “guia ao lado”²⁷, os saberes a serem ensinados e apreendidos não se concentram unicamente na figura do professor (nem no estudante), mas como sendo decorrentes do processo ativo por parte dos alunos em busca de uma resposta e/ou solução para algum questionamento previamente proposto pelo professor. Portanto, a inversão se dá, principalmente, pelo fato de que os professores, embora essenciais, não são os sujeitos principais no processo, mas uma presença mediadora, acompanhante, provocadora e questionadora de uma ação pedagógica cujo alcance seja o aprendizado de algum conhecimento, afinal, “eles [professores] precisam abandonar a velha aula expositiva e deixar que os alunos aprendam sozinhos” (GUIMARÃES, 2010, p. 1, acréscimo nosso).

Tal posicionamento é confirmado por Peters (2012) quando reflete acerca da aprendizagem autônoma e autodirigida em contraposição à aprendizagem tradicional²⁸, ao afirmar que

²⁶Embora não seja o foco desta reflexão, vale afirmar que esta posição teórica em relação ao currículo é fortemente combatida e discutida por Young (2011), ao propor um currículo centrado em disciplinas e afirma que “Seria ingenuidade imaginar que qualquer currículo pudesse superar desigualdades geradas em outro lugar. Sociedades capitalistas, em graus diferentes, sempre produzirão desigualdades em educação, saúde, moradia ou qualquer serviço público. Ao mesmo tempo, um currículo centrado em disciplinas tem um grau de objetividade baseado no pressuposto de que é a maneira mais confiável que já desenvolvemos para transmitir e adquirir ‘conhecimento poderoso’. Ninguém imaginaria que a criação de conhecimento novo poderia começar com a experiência ou a vida do dia a dia” (YOUNG, 2011, p. 620).

²⁷ Em relação ao professor enquanto guia ao lado do aluno, destacam-se os estudos e as pesquisas de Salmon (2000), Ryan (2001), Zawacki (2002) e outros. Sobre essa temática, Peters (2012) afirma que “os professores também são afetados pelas amplas mudanças estruturais. O comportamento de ensino é determinado por um deslocamento do centro de gravidade – para longe da apresentação e na direção de supervisão e apoio para os alunos que aprendem autonomamente” (PETERS, 2012, p. 187).

²⁸ Segundo Peters (2012, p. 180), “em ensino e aprendizagem tradicional, o que foi aprendido é geralmente repetido oralmente ou por escrito, em *papers*, provas, anotações, ensaios, relatórios e artigos”.

[...] estamos lidando aqui com aprendizagem autodirigida na qual todos os estudantes perseguem seus próprios objetivos, trilham seus próprios caminhos de aprendizagem e chegam a diferentes resultados [...]. Uma diferença estrutural fundamental fica mais do que clara aqui. Enquanto que na aprendizagem tradicional a apresentação e a absorção do conhecimento determinam a estrutura, aqui ela é determinada por buscar, encontrar, selecionar, avaliar e aplicar a informação (PETERS, 2012, p. 118).

Por considerar que os estudantes atuais compõem as primeiras gerações que cresceram convivendo e usufruindo as NTICs, Prensky (2001) afirma que o perfil dos alunos atuais não é o mesmo para os quais o sistema educacional vigente foi criado. O pesquisador se baseia na constatação de que, atualmente, os estudantes têm mais contato com novos recursos tecnológicos como, por exemplo, a TV e o computador do que com tecnologias consideradas tradicionais como, por exemplo, os livros e as brincadeiras de rua²⁹ e, como consequência disso, afirma que seja provável que as mentes dos alunos tenham mudado fisicamente, configurando-se como diferentes das dos seus professores (PRENSKY, 2001, p. 1).

Se assim o for, há de se admitir que, no contexto das salas de aula, além do encontro físico, é possível que haja também certo **conflito entre gerações**, isto é, tomando como referência o próprio autor em questão, há uma arena em que se gladiam os **Nativos Digitais** versus **Imigrantes Digitais**³⁰. Não haveria equívoco e/ou problema algum caso tal conflito fosse e/ou se configurasse como dialógico, ou seja, ocorrido de forma tranquila e serena; contudo, não é o que parece ser e, para isso constatar, basta se observar a distinção feita por Prensky (2001) entre os sujeitos envolvidos.

Embora não haja certo consenso³¹ em relação ao termo **Nativos Digitais**, Prensky (2001) assim os caracteriza:

a) preferem receber informações de forma rápida e ágil;

²⁹ Segundo Prensky, em média, atualmente, um aluno graduado realizou 05 mil horas de leitura, contra mais de 10 mil jogando videogames e assistiu TV por pelo menos 20 mil horas (PRENSKY, 2001, p. 1).

³⁰ Prensky define que “Nativos digitais e imigrantes digitais são termos que explicam as diferenças culturais entre os que cresceram na era digital e os que não. Os primeiros, por causa de sua experiência, têm diferentes atitudes em relação ao uso da tecnologia” (GUIMARÃES, 2010, p. 1).

³¹ Castro e Calil Junior (2014) apontam outros termos utilizados por demais autores, como, por exemplo, “Homo sapiens” (Veen e Vrakking, 2006), “Geração Google” (Rowlands e outros, 2008), “Geração Net” (Tapscott, 1999). Contudo, **Nativos Digitais** “se coloca como mais abrangente e relacionado diretamente às mídias digitais, dessa forma mais adequado para enfatizar a relação desta geração, os nativos digitais, com as TICs e demais dispositivos tecnológicos enquanto mediadores entre o usuário e a informação” (CASTRO; CALIL JUNIOR, 2014, p. 1550).

b) possuem o hábito de processar mais de uma coisa por vez, isto é, realizar tarefas múltiplas;

c) preferem gráficos antes dos textos;

d) trabalham melhor quando conectados numa rede de contatos;

e) obtém-se sucesso com gratificações e recompensas instantâneas e frequentes;

f) preferem jogos a trabalho sério. Esse aspecto será, posteriormente, discutido.

Já em relação aos **Imigrantes Digitais**, ou seja, a maioria dos professores da atual geração, são assim caracterizados por Prensky (2001):

a) foram educados diferentemente dos estudantes de hoje e, ainda, estão em atual aquisição desta nova linguagem comunicativa, tecnológica. Portanto, trata-se de uma aprendizagem posterior e diferente da classificada como nativa, primeira;

b) aprendem e ensinam vagarosamente, passo a passo, individualmente e, especialmente, de forma séria;

c) não acreditam que estudantes possam aprender com êxito fazendo coisas múltiplas (TV, música, chat).

Portanto, confirma-se a possibilidade de um conflito inerente ao ambiente de sala de aula, dadas as distinções de perfis entre os sujeitos diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda, conforme escrito anteriormente, em relação à ideia de uma possível aprendizagem lúdica, Prensky (2001) assim expressa:

os Imigrantes Digitais acham que a aprendizagem não pode (ou não deveria) ser divertida. Por que eles deveriam? [...]. Os professores Imigrantes Digitais afirmam que os aprendizes são os mesmos que eles sempre foram, e que os mesmos métodos que funcionaram com os professores quando eles eram estudantes funcionarão com seus alunos agora. **Mas esta afirmação não é mais válida** (PRENSKY, 2001, p. 3, grifo do autor).

A partir deste trecho, é possível destacar dois princípios propostos pelo autor (Prensky, 2001):

1. Aprender não deve ser entendido como sacrifício, sofrimento, dor.

2. As formas pelas quais muitos professores aprenderam não devem (nem podem) ser as mesmas com as quais ele ensina hoje, uma vez que o perfil dos estudantes mudou.

É diante dessas questões e problemáticas que Prensky (2001) aponta como sendo o maior problema enfrentado pela educação, na atualidade, o fato de que:

[...] os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova (PRENSKY, 2001, p. 2).

Todavia, identificar e apontar possíveis falhas não resolve o problema. Por isso, Prensky (2001) apresenta, inclusive, algumas propostas de ação frente à atual conjuntura educacional apontada anteriormente. Sobre elas, ele problematiza:

então o que deveria acontecer? Os estudantes Nativos Digitais deveriam aprender as velhas formas, ou os educadores Imigrantes Digitais deveriam aprender as novas? Infelizmente, independente de quanto os Imigrantes queriam isso, é bem improvável que os Nativos Digitais regredirão (PRENSKY, 2001, p. 3).

Portanto, para que tal conflito geracional e/ou uma possível regressão educacional não ocorram, Prensky (2001) propõe reconsiderar dois assuntos:

a) Em relação à **metodologia**: ainda que seja mediante um exercício ainda imaginativo,

os professores de hoje têm que aprender a se comunicar na língua e estilo de seus estudantes. Isto **não significa** mudar o significado do que é importante, ou das boas habilidades de pensamento. Mas isso **significa** ir mais rápido, menos passo-a-passo, mais em paralelo, com mais acesso aleatório, entre outras coisas (PRENSKY, 2001, p. 4, grifos do autor).

Embora a transformação ocorrida em relação ao perfil dos estudantes seja radical, o autor não propõe desconsiderar todos os ganhos e/ou alcances pedagógicos conseguidos no decorrer da história da pedagogia. Trata-se, isto sim, de alterar comportamentos.

b) No tocante ao **conteúdo**, Prensky (2001) aponta que há dois tipos de conteúdos: o conteúdo “legado”, compreendido enquanto “tudo do nosso currículo tradicional [ou seja] inclui ler, escrever, aritmética, raciocínio lógico, compreensão do que há escrito e das ideias do passado” (PRENSKY, 2001, p. 4, acréscimo nosso), considerando que alguns deles continuarão sendo valorizados e usados enquanto outros poderão cair em descrédito e desvalor. Há, ainda, o conteúdo “futuro”, compreendido como “digital e tecnológico [...] e inclui software, hardware, robótica, nanotecnologia, genoma” (PRENSKY, 2001, p. 4) e outros.

A proposta do pesquisador (2001) diante da existência desses dois tipos de conteúdos é assim expressa:

minha preferência pessoal para ensinar os Nativos Digitais é inventar jogos de computador para fazer o trabalho, até mesmo para o conteúdo mais sério. Além disso, é um idioma com o qual a maioria deles está familiarizado (PRENSKY, 2001, p. 4).

Contudo, ainda que o pensador (PRENSKY, 2001) proponha uma prática que ultrapassa os limites desta reflexão, é válido destacar os elementos ligados à **ludicidade**³² (aprender coisa séria até mesmo brincando), por ele denominado de “educação entretenimento” (2001, p. 5) e à **adaptabilidade**³³ (por parte dos estudantes à nova forma de comunicação) no decorrer do processo de ensino pelo docente proposto. Ainda assim, Prensky (2001) não deixa de destacar que “como educadores, nós precisamos pensar sobre como ensinar tanto o conteúdo Legado e o Futuro na língua dos Nativos Digitais” (2001, p. 4), ou ainda,

nós precisamos inventar metodologias para Nativos Digitais para **todas** as matérias, e **todos** os níveis, usando nossos estudantes para nos guiar (PRENSKY, 2001, p. 6, grifos do autor).

Embora seja possível correr o risco de se considerar e/ou conceber as tecnologias como sendo a “salvação” da situação pouco favorável no ensino atual, Prensky (2010) propõe, de forma prudente, que “o papel da tecnologia, em nossas salas de aula, é o de oferecer suporte ao novo paradigma de ensino” (PRENSKY, 2010, p. 202). Nesse sentido, a natureza de “suporte” não pode ser entendida e/ou aceita como sendo elemento primordial do processo, embora possa sê-lo importante. Assim, o papel de tais suportes tecnológicos se concentra em “[...] apoiar os alunos no processo de ensinarem a si mesmos (obviamente com a orientação de seus professores)” (PRENSKY, 2010, p. 202).

Portanto, o papel coadjuvante das tecnologias é visível diante do fato de que, pouco adianta, que os professores se utilizem destes novos recursos informacionais e comunicacionais e, simultaneamente, insistam em promover velhas práticas pedagógicas, em especial a **exposição**

³² São vários os estudiosos e documentos que apontam o “brincar” como elemento importante no processo de aprendizagem, tais como a própria LDB 9394/1996, Piaget (1971), Vygotsky (1987), Wallon (2007), Fonseca (1996), Huizinga (1996), Maluf (2003), Kishimoto (2008) e outros.

³³ Segundo Engers & Morosini (2007), adaptabilidade seria a “habilidade para responder positivamente e mudanças circunstanciais e novos desafios” (ENGERS; MOROSINI, 2007, p. 95).

oral de conteúdos previamente escolhidos. Ainda, frente ao que Prensky defende, salienta-se que as tecnologias, enquanto suporte, servem de apoio aos alunos, diante do fato e da necessidade de que eles mesmos são os responsáveis pelas ações e iniciativas em prol de seu próprio aprendizado, ainda que, segundo o pesquisador, possa ser acompanhado, mediado e orientado pelos seus professores.

Embora seja oportuno no contexto hodierno, o autor aceita que essa proposta de **autonomia discente**³⁴ não é recente e/ou inédita, uma vez que pensadores como Sócrates e Dewey já a defendiam. Contudo, a eficácia de tal proposta não se efetivou pelo fato de que, historicamente, “[...] as ferramentas (disponíveis para que os aprendizes as usem [usassem]) simplesmente não serem [terem sido] boas o suficiente” (PRENSKY, 2010, p. 202, acréscimo meu). Portanto, o momento tecnológico atual propicia o encontro entre a autonomia discente e a possibilidade de uso de recursos de informação adequados ao exercício de tal autonomia. Assim, “a tecnologia atual, no entanto, oferece aos alunos todos os tipos de ferramentas novas e altamente eficientes para que possam aprender sozinhos” (PRENSKY, 2010, p. 202), sendo que “a maior parte dessas ferramentas é usada pelos alunos com melhor desenvoltura, e não, pelos professores” (PRENSKY, 2010, p. 203).

De forma interessante e lúcida, Prensky (2010) propõe algumas explicações acerca de problemáticas enfrentadas pela educação no decorrer de sua história e que, diante dessas ideias, princípios e/ou encaminhamentos, alcança justificativas e, de forma simultânea, possíveis soluções. São elas:

1. Instituições escolares que, embora tenham adquirido recursos tecnológicos, chegaram à conclusão de que não estavam ajudando a aprendizagem dos estudantes e, por isso, foram retiradas e desconsideradas. Prensky (2010) assim justifica: “[...] houve uma falha ao se tentar fazer com que os professores inicialmente mudassem seu jeito de ensinar” (2010, p. 203).

2. Resistência por parte de alguns professores diante da necessidade de aprender a usar tais recursos tecnológicos. Segundo o autor (2010),

os professores devem resistir, pois não são eles que deveriam estar usando a tecnologia para ensinar seus alunos. Pelo contrário, os alunos é que deveriam estar usando, como ferramenta para ensinar a si mesmos. O papel do professor não é tecnológico, mas intelectual, fornecendo aos alunos contexto, assegurando qualidade e ajuda

³⁴ Como exemplo, podemos citar os estudos de Araújo (1999), Carvalho (1999), Kupfer (1999), Francisco (1999) e Aquino (1999), além dos já conhecidos Freire (2001; 2002; 2005), Piaget (1999), Vygotsky (2001).

individualizada. (É claro que os professores que adoram tecnologia devem se sentir livres e à vontade para aprender e para usá-la) (PRENSKY, 2010, p. 203).

3. A possibilidade de as tecnologias se tornarem motivo de indisciplina e/ou distração em relação aos estudos feitos em sala de aula. Prensky (2010) afirma que tais possibilidades se realizam na medida em que “[...] os alunos têm à sua disposição ferramentas poderosas de aprendizagem as quais sequer têm oportunidade de aprender a usar” (PRENSKY, 2010, p. 203), exigindo, portanto, o direcionamento e a adequação eficazes desses recursos aos objetivos e metas previamente estabelecidos no início de tal interferência pedagógica (contrato didático-pedagógico). Ainda, cientes de que “alunos do mundo inteiro resistem, com todas as suas forças, ao velho paradigma do professor que ‘fala e expõe’” (PRENSKY, 2010, p. 203), verifica-se, também que

[...] esses mesmos alunos estão ansiosos por usar o tempo de aula para aprender por conta própria, exatamente como eles fazem quando saem da escola e usam suas tecnologias para aprender por si mesmos qualquer coisa que lhes interesse (PRENSKY, 2010, p. 204).

Diante do que fora anteriormente tratado, antes mesmo de refletir acerca da inserção das NTICs, há que se concentrar a atenção na atuação e na prática pedagógica dos sujeitos professores no sentido de alterarem as formas e recursos usados no processo de ensino e, assim, “[...] pararem de palestrar e a começarem a permitir que seus alunos aprendam por si mesmos” (PRENSKY, 2010, p. 204), uma vez que “introduzir novas tecnologias na sala de aula não melhora o aprendizado automaticamente, porque a tecnologia dá apoio à pedagogia, e não vice-versa” (GUIMARÃES, 2010, p. 1), posicionamento confirmado por Castro e Calil Junior (2014), ao afirmarem que

apesar da crença de ser esta uma geração independente no uso da tecnologia, cada vez mais intuitiva e com menos manuais de usuário, o fato de lidarem com facilidade com os dispositivos tecnológicos não lhes garante o uso consciente e crítico da informação ou das fontes de informação (CASTRO & CALIL JUNIOR, 2014, p. 1553).

Ainda enquanto encaminhamento possível, necessário e urgente, Prensky (2010) assim condensa sua proposta:

se conseguirmos concordar que o papel da tecnologia nas nossas salas de aula é o de apoiar a **nova** pedagogia a partir da qual os alunos ensinam a si mesmos com a orientação do professor, então poderemos nos movimentar muito mais rapidamente pela estrada que leva à obtenção dessa meta (PRENSKY, 2010, p. 204, grifo do autor).

Diante disso, fundamentando em Prensky e em demais estudiosos, há de destacar que o **locus das NTICs no ensino se dá enquanto apoio, recurso e suporte e, portanto, de coadjuvante no processo** (cf. GUIMARÃES, 2010) e, em contraposição, a figura do sujeito professor ganha valor e importância, na medida em que dele depende a mudança de postura e a adoção de novas práticas, consideradas como sendo mais condizentes ao perfil dos estudantes atuais e às exigências reais que o contexto social, cultural e pedagógico lhes exigem.

3.1.2 Vani Kenski e o uso das NTICs no Ensino

Para que as novas tecnologias não sejam vistas como apenas mais um modismo, mas com a relevância e o poder educacional transformador que elas possuem, é preciso refletir sobre o processo de ensino de maneira global (KENSKI, 2004, p. 73).

No tocante ao **uso das NTICs no processo de ensino** e aprendizagem, algumas considerações se fazem importantes, de modo a qualificar esta reflexão. Para tal, assume-se um ponto de partida: o *locus* docente, isto é, em sintonia com **Kenski** (2004), afirma-se nesta pesquisa que “[...] uma voz se destaca, e identifico que é a minha voz de professora. Falo desse meu lugar, de docente e de pesquisadora do ensino mediado pelas novas tecnologias de informação e comunicação” (KENSKI, 2004, p. 11).

A partir de tal afirmação, outras constatações, do ponto de vista teórico e prático, devem ser enumeradas e consideradas. O processo de ensino anseia por mudanças, por alterações significativas, sendo que tal processo parece não mais responder às reais necessidades da geração de estudantes atual, enfim, “nossos espaços escolares tradicionais já não conseguem suprir as necessidades e os anseios das pessoas e da realidade contemporânea” (KENSKI, 2004, p. 117).

É diante dessa necessidade e/ou urgência é que se faz essencial pensar, repensar e até mesmo reelaborar ações que permitam uma maior eficiência ao processo, uma vez que o ensinar e o aprender são inerentes ao ser humano (FREIRE, 2015, p. 84) e, dessa maneira,

[...] encontrar a melhor forma de explorar as atualizações das tecnologias em direção a um melhor ensino [...]. Baseio-me na importância de compreender a interação mediada pelas tecnologias como um novo e desafiador processo de atuar no ensino (KENSKI, 2004, p. 13; 15).

Apesar do fato de que “a educação e tecnologias são indissociáveis” (KENSKI, 2012, p. 43), sabe-se que “é muito difícil aceitar que apenas o atual momento em que vivemos possa ser chamado de ‘era tecnológica’” (KENSKI, 2004, p. 19), justamente pelo fato de que o conceito de **tecnologia** seja “as ferramentas e as técnicas que correspondem aos usos que lhes destinamos, em cada época” (KENSKI, 2004, p. 19). Apesar disso,

as novas tecnologias de informação e comunicação, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e de adquirirmos conhecimentos (KENSKI, 2004, p. 23).

Se assim o for, também em relação ao seu uso no processo de ensino também sofre alterações importantes, uma vez que não se trata apenas de mudança nas ferramentas utilizadas no decorrer do processo, mas que tal mudança provoca mais que simples troca de suportes. Questiona-se: em que sentido o processo de ensino muda? São alterações meramente superficiais? Eis o que justifica e pretende destacar esta pesquisa.

Ainda, outro fator a ser considerado no tocante às mudanças provocadas pela inserção das NTICs no contexto social: embora esta reflexão esteja voltada para a presença das NTICs no ensino, portanto, no seio das instituições escolares, trata-se de

um saber ampliado e mutante caracteriza o atual estágio do conhecimento na atualidade. Essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação. Abrir-se para novas educações – resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica – é o desafio a ser assumido por toda a sociedade (KENSKI, 2004, p. 27).

Dessa forma, faz-se importante considerar que tais alterações são sofridas inclusive pelas demais instituições e/ou grupos que compõem a sociedade hodierna. Portanto, a importância de uma pesquisa científica que focalize tal fenômeno se justifica e urge.

No entanto, ainda que não seja o interesse primário e direto desta pesquisa, há de se considerar um alerta no tocante às NTICs nos contextos pedagógicos. Trata-se de uma forma distinta de conhecimento, caracterizada pela

velocidade. Esse é o termo-síntese do *status* espaço-temporal do conhecimento na atualidade. Velocidade para aprender e velocidade para esquecer. Velocidade para acessar as informações, interagir com elas e superá-las com outras inovações (KENSKI, 2004, p. 30).

Se assim o for, evidencia-se o distanciamento em relação a um saber que preza pela memorização e/ou repetição (FREIRE, 2015, p. 67). Contudo, enquanto resultado de um processo eficaz de ensino, permite uma concepção de conhecimento que mais se aproxima do de informação, uma vez que a velocidade de acesso, reflexão e apreensão é bem maior que no modelo considerado tradicional, cujo interesse é a memorização.

Todavia, apesar de ser quase unânime a aprovação e o otimismo diante da presença das NTICs nas esferas humanas, ainda em relação ao questionamento feito anteriormente, defende-se que

a nova sociedade digital não se caracteriza pela exclusão ou oposição aos modelos anteriores de aquisição e utilização dos conhecimentos armazenados na memória, humana ou cibernética [...]. A velocidade das alterações na esfera de produção de conhecimentos e informações ocasiona a duração efêmera das múltiplas mensagens e desobriga os sujeitos do exercício de retê-las, como verdades (KENSKI, 2004, p. 44).

Ainda assim, conforme apontado anteriormente, é imprescindível a pesquisa e a reflexão acerca da temática, justamente pelo fato de se conhecer possíveis limites, equívocos, incoerências e, inclusive, contribuições, facilidades e aperfeiçoamentos permitidos pelo uso das NTICs nos diversos contextos atuais.

Diante de prévias considerações, importa-se destacar o lugar dos sujeitos envolvidos no processo de ensino, em relação à inserção e ao uso das NTICs no ensino. Uma vez alteradas as formas de relacionamento entre estudante e docente, Laurillard (1995 apud KENSKI, 2004, p.47) apresenta o papel do professor e do aluno em quatro diferentes tipos de ensino:

1. Professor contador de histórias: pode ser substituído por vídeo, rádio, teleconferência.
2. Professor negociador: discussão do conteúdo aprendido previamente.
3. Professor excluído: aluno é o pesquisador e o professor interage no final (ordenar conhecimentos).
4. Professor e alunos colaboradores: buscas e trocas de informações; criação de novo espaço significativo de ensino a aprendizagem; ambos aprendem.

Em relação a este último tipo de ensino, urge destacar que se aproxima da proposta de Freire (2015)³⁵, sendo que, para que ocorra um processo eficaz de ensino, há a necessidade de cada sujeito envolvido assumir funções específicas, neste caso, a ocorrência de uma troca relacional que mais se aproxima da ação discente em busca de um saber, provocada pela atuação docente que, no lugar de transmitir conhecimentos, cria espaços de construção de saberes, atitude esperado dos estudantes, uma vez que a aprendizagem, concebida enquanto objetivo do ensino, é o resultado de movimento, de ação, e não de inércia e/ou passividade. Assim,

professores e alunos, reunidos em equipes ou comunidades de aprendizagem, partilhando informações e saberes, pesquisando e aprendendo juntos; dialogando com outras realidades, dentro e fora da escola, este é o novo modelo educacional possibilitado pelas tecnologias digitais (KENSKI, 2004, p. 32).

Sendo que esta pesquisa volta o seu olhar para a figura do docente enquanto responsável primeiro pelo processo de ensino, questiona-se: quais as necessidades do docente em relação ao uso das NTICs no processo citado?

Kenski (2004) aponta alguns:

a) Previamente, “[...] a esse professor devem ser dadas oportunidades de conhecimento e de reflexão sobre sua identidade pessoal como profissional docente, seus estilos e seus anseios” (KENSKI, 2003, p. 48).

b) Ainda, “[...] é preciso que esse profissional tenha tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e seus limites” (KENSKI, 2003, p. 48).

De forma a confirmar tais necessidades, a autora aponta iniciativas. Em relação ao **treinamento e aperfeiçoamento docente**:

os professores, treinados insuficientemente, reproduzem com os computadores os mesmos procedimentos que estavam acostumados a realizar em sala de aula. As alterações são mínimas e o aproveitamento do novo meio é o menos adequado. Resultado: insatisfação de ambas as partes (professores e alunos) e um sentimento de impossibilidade de uso dessas tecnologias para (**essas**) atividades de ensino (KENSKI, 2004, p. 78, grifo da autora).

³⁵ Segundo Freire (2015), “é preciso por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor” (FREIRE, 2015, p. 121).

Ainda, em relação a **políticas públicas em educação** que também se fazem essenciais:

em um momento social em que não existem regras definidas de atuação, cabe ao professor o exame crítico de si mesmo, procurando orientar seus procedimentos de acordo com seus interesses e anseios de aperfeiçoamento e melhoria de desempenho. É preciso reiterar, no entanto, que as mudanças pessoais feitas pelo professor para o alcance de seus objetivos de melhoria profissional serão inócuas se não vierem acompanhadas de uma significativa mudança das condições de vida e de trabalho dos docentes (KENSKI, 2004, p. 90).

Por fim, a autora aponta:

as alterações necessárias compreendem a apropriação dos novos espaços e tempos educacionais³⁶, a adoção de novos currículos, a flexibilização das estruturas de ensino, a interdisciplinaridade dos conteúdos, o desenvolvimento de pesquisas, intercâmbios e convênios interinstitucionais, o relacionamento com o sistema produtivo e com os organismos governamentais, com as demais esferas sociais e com a comunidade de forma geral (KENSKI, 2004, p. 95).

Dessa forma, é perceptível a importância de uma mobilização que ultrapasse os limites das instituições educacionais, uma vez que se trata de ações que contemplam e/ou exigem iniciativas sociais, políticas, econômicas e até mesmo culturais em prol de mudanças importantes que, por sua vez, repercutirão no contexto escolar, uma vez que a escola faz parte do todo social e como tal deve ser estudada e considerada (SPOSITO, 2003).

Portanto, além de tais iniciativas de nível **macro**, no que se refere à responsabilidade da escola, uma **nova concepção de docência** se torna primordial. Sendo que “o ponto fundamental, no entanto, da nova lógica de ensinar [...] traz o professor para o meio do grupo de aprendentes” (KENSKI, 2003, p. 93), tal proposta está em sintonia com a de Freire (2015) que compreende o professor enquanto aquele que “[...] aprende ao ensinar” (FREIRE, 2015, p. 25), enfim, “não mais professores e alunos, mas pessoas, em busca do saber, da permanente atualização, na atualização permanente da informação veiculada” (KENSKI, 2004, p. 101).

Apesar de posicionamentos em sua maioria favoráveis ao uso das NTICs no processo de ensino, algumas constatações cuidadosas e conscientes são possíveis e visíveis e, portanto, essenciais à reflexão em questão. Segundo Kenski (2004),

³⁶ Kenski se refere, aqui, a “novos tipos de estruturas grupais de ensino”, tais como grupos de estudos, equipes de trabalho e comunidades de aprendizagem (cf. KENSKI, 2004, p. 93).

o que se vê na prática escolar, nas escolas que já utilizam os equipamentos tecnológicos de última geração, e que, apesar deles, muito pouca coisa se alterou no processo de ensino. Em geral, as escolas permanecem com as mesmas propostas e grades curriculares; a mesma segmentação disciplinar dos conteúdos; a mesma carga horária dividida em “aulas” de 50 ou 100 minutos e a mesma divisão dos alunos em grandes turmas [...] A repetição vista dessa situação em muitos espaços educacionais revela o despreparo generalizado com que essas novas tecnologias estão sendo encaminhadas às escolas [...], não se consideram, na implantação desses novos meios, as necessárias alterações nas condições do trabalho docente (e de toda a escola), nem as mudanças imprescindíveis no currículo e na própria dinâmica da “aula” (KENSKI, 2004, p. 73).

A partir de tal constatação, algumas observações são importantes:

1. O uso das NTICs já ocorre na maioria das escolas.
2. Apesar disso, o ensino ainda continua sendo compreendido enquanto ação docente de transmitir informações³⁷ a serem memorizadas (aprendidas?) pelos estudantes.
3. A organização escolar permanece quase inalterada em relação a momentos historicamente anteriores.
4. Embora as NTICs estejam presentes nas unidades escolares, segundo a autora, o despreparo é visível e real.
5. As condições de trabalho do professor permanecem as mesmas.

Como consequência deste quadro conjuntural apresentado pela autora, é a constatação de que, apesar dos recursos tecnológicos permitirem mudanças significativas na atuação pedagógica, a aula, considerada como tempo e espaço de ensino, permanece quase inalterada, isto é, entendida enquanto momento e lugar de transmissão de informações, de conhecimentos, saberes, alterado unicamente pela utilização de novos (pelo fato de serem inéditos e/ou agruparem mais de uma tecnologia) recursos instrumentais que, neste caso, aproximam-se da natureza dos já utilizados em contextos históricos anteriores, como, por exemplo, o giz, a lousa, o livro didático.

É diante de tal constatação que a autora propõe que

as novas tecnologias orientam para o uso de uma proposta diferente de ensino, com possibilidades que apenas começamos a visualizar. Não se trata, portanto, de adaptar as formas tradicionais de ensino aos novos equipamentos ou vice-versa. Novas tecnologias e velhos hábitos de ensino não combinam (KENSKI, 2004, p. 75).

³⁷ De forma a não permitir incompreensões acerca dos conceitos envolvidos, a autora assim os distingue: “Interagir com as informações e com as pessoas para aprender é fundamental. Os **dados** encontrados livremente na Internet transformam-se em **informações** pela ótica, pelo interesse e pela necessidade com que o usuário os acessa e os considera. Para a transformação das informações em **conhecimentos** é preciso um trabalho processual de interação, reflexão, discussão, crítica e ponderações que é mais facilmente conduzido quando compartilhado com outras pessoas” (KENSKI, 2004, p. 123, grifos nossos).

Dessa forma, uma vez que se pretende “acompanhar o ritmo em que a sociedade ampla se encontra na atualidade” (KENSKI, 2004, p. 117), considera-se nula e/ou desnecessária uma atuação pedagógica instrumentalizada por novas tecnologias, mas que, dadas as condições e/ou realidades encontradas nas instituições escolares, mantém velhas práticas de ensino que, conforme apontado anteriormente, pouco ou em nada contribuem para a prática de um processo de ensino que responda às reais necessidades da escola atual.

De forma sintética e conclusiva, Kenski (2004) assim considera:

[...] não são as tecnologias que vão revolucionar o ensino e, por extensão, a educação de forma geral, mas a maneira como essa tecnologia é utilizada para a mediação entre professores, alunos e a informação. Essa maneira pode ser revolucionária, ou não. Os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo do que das tecnologias utilizadas, seja o livro, o giz, ou o computador e as redes (KENSKI, 2004, p. 121).

E, por fim, Kenski (2004) ainda oferece duas possibilidades de atuação docente no tocante ao ensino. A primeira:

[...] a aula pode perfeitamente ser oferecida nas formas didáticas mais tradicionais, centrada na ação e na exposição docente e tendo o aluno como um ser submisso e calado, que apenas responde ao que lhe é solicitado (KENSKI, 2004, p. 124).

Contudo, dadas as condições tecnológicas atuais, ainda existe a possibilidade de

com um grau maior de complexidade nas formas sociais de interação e comunicação no ensino, nós podemos usar o espaço virtual para realizar atividades – didaticamente ativas e envolventes – construídas com a participação e a cooperação entre alunos e professores. Um ensino baseado em trocas e desafios, que envolva e motive os alunos para a participação e a expressão de suas opiniões (KENSKI, 2004, p. 124).

Dessa forma, para que tal proposta se efetive, ainda que se trate de mudanças de nível macro, cabe ao docente envolvido diretamente com o processo de ensino a decisão de assumi-la ou não. Embora cientes de que “a teoria pedagógica ainda não está dando inteiramente conta dessa nova realidade educacional” (KENSKI, 2004, p. 142), encontra-se especialmente sob a responsabilidade do professor a atitude de considerar tais possibilidades didáticas. Ainda que

possa parecer utópico e/ou distante, em relação a novas posturas docentes diante do processo de ensino de uma geração discente que anseia por mudanças, defende-se que

é preciso mais. É preciso ousadia para avançar e mudar. Ir além do que já somos e nos abirmos para outras possibilidades. Um processo de descoberta e de autoconhecimento que nos mostra nossos limites e que orienta nossos anseios de ser melhor e avançar no conhecimento e na prática, definindo novos horizontes para nossa ação docente (KENSKI, 2004, p. 141).

Eis, aqui, o que Vasconcellos (1995) compreende por **sujeitabilidade**³⁸.

3.2 O MEC e as Políticas sobre Tecnologias no Ensino

No Brasil, com a finalidade de promover uma educação cuja intenção seja o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDBEN, 1996)³⁹, o Ministério da Educação compreende e acolhe as TICs (ou, no caso desta pesquisa, as NTICs) como recursos favoráveis ao ensino⁴⁰ e, portanto, devem ser consideradas, utilizadas e, inclusive, inseridas nas reflexões relativas ao processo educacional.

De forma preliminar, ainda em relação à inserção das novas tecnologias no contexto social, assim o embaixador Ronaldo Mota Sardenberg, Ministro de Estado da Ciência e Tecnologia, apresenta a publicação intitulada “Sociedade da Informação no Brasil” (livro verde):

na era da Internet, o Governo deve promover a universalização do acesso e o uso crescente dos meios eletrônicos de informação para gerar uma administração eficiente e transparente em todos os níveis. A criação e manutenção de serviços equitativos e

³⁸ Conforme apontado na nota de rodapé da página 64 deste texto, o termo **sujeitabilidade** é aqui assumido a partir da metodologia dialética proposta por Vasconcellos (1995), que “[...] entende o homem como um ser ativo e de relações [...] e que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo” (ANASTASIOU & ALVES, 2009, p. 21, nota de rodapé).

³⁹ Trata-se, aqui, da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O texto na íntegra pode ser encontrado em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 ago. 2016. Tal publicação básica será, aqui, complementada pelos **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**, de 1997, disponíveis em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016, além das **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013)**.

⁴⁰ Embora seja oportuno salientar que, além das considerações feitas pelo MEC em suas diversas publicações, no item “tecnologia” no site <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=servicos&id=tecnologia>, destinado ao professor, intitulado “seja um professor”, apresenta o programa “Computador portátil para professores”, cujo “objetivo central do Programa é facilitar aos professores a aquisição de computadores portáteis”. A crítica, aqui, é devido ao fato de que oferecer acesso ao computador não garante a oferta de recursos outros (humanos, econômicos, ideológicos), de modo a qualificar a presença das TICs no processo de ensino nas escolas.

universais de atendimento ao cidadão contam-se entre as iniciativas prioritárias da ação pública. Ao mesmo tempo, cabe ao sistema político promover políticas de inclusão social, para que o salto tecnológico tenha paralelo quantitativo e qualitativo nas dimensões humana, ética e econômica (TAKAHASHI, 2000, p. V).

Identifica-se, portanto, ainda que diretamente voltada à contribuição nas esferas administrativas, uma aceitação das novas tecnologias no contexto social, permitindo e corroborando para uma gestão mais profícua. Ainda, destaca-se que, além de incentivar tal utilização, é de responsabilidade estatal a promoção de políticas públicas que contemplem a participação ativa dos cidadãos frente a tal fenômeno.

A mesma publicação, no tocante à educação na sociedade da informação defende a “[...] implantação de reformas curriculares visando ao uso de tecnologias de informação e comunicação em atividades pedagógicas e educacionais, em todos os níveis da educação formal” (TAKAHASHI, 2000, p. 10). Nesse sentido, há de se considerar que as TICs ocupam um importante lugar no processo em questão e, como tal, devem ser refletidas, pesquisadas e aprofundadas. Ainda que possa ser questionado, o Governo brasileiro aponta a realização de ações e esforços significativos para que tal realidade se efetive. Ainda, segundo Takahashi (2000),

o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) do MEC é a iniciativa central do País na introdução das tecnologias de informação e comunicação na escola pública como **ferramenta de apoio** ao processo ensino-aprendizagem. (TAKAHASHI, 2000, p. 51, grifo nosso).

O destaque aqui se dá, além da referência acerca do programa citado⁴¹, ao *lôcus* das TICs na educação: enquanto **ferramenta** que, embora importante, útil e facilitadora, não ocupa o lugar central. Todavia, apesar de as tecnologias serem concebidas como “meio de aumentar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem” (TAKAHASHI, 2000, p. 52), é comum a aceitação de que pouco se tem utilizado de tais recursos.

⁴¹ Em relação ao uso das TICs, o programa tem como parte de suas ações estruturadoras a ampliação do ProInfo, com os seguintes objetivos: capacitar o professorado no uso efetivo das tecnologias de informação e comunicação na prática de ensino; valorização, nos processos de avaliação institucional de cursos por parte do MEC, do uso sistemático de tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino; e, por fim, o fomento ao desenvolvimento de metodologias de ensino baseadas em tecnologias de informação e comunicação contemplando, inclusive, leitura e produção de informação no novo meio. (TAKAHASHI, 2000, p. 56).

O ProInfo foi criado a partir da Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997⁴², por sua vez revogada pela portaria 1322/2012/MEC, mediante iniciativa do ministro de Estado da Educação e do Desporto, que assim determinava:

Art. 1º Fica criado o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), com a finalidade de 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).

Mais tarde, mediante o Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007⁴³, que dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), também conhecido como **Lei do ProInfo**, O MEC assim expressa:

Art. 1º O Programa Nacional de Tecnologia Educacional ProInfo, executado no âmbito do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, promoverá o **uso pedagógico** das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.

Art. 3º O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO é responsável por:

II - viabilizar e incentivar a capacitação de professores e outros agentes educacionais para utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação (BRASIL, 2007, grifo nosso).

Nesse sentido, além do apoio e incentivo em relação ao uso das TICs no contexto pedagógico, outro destaque angaria valor e notoriedade: a importância, ainda mais, a essencialidade da capacitação dos docentes no tocante a tal utilização, uma vez que, conforme apontado anteriormente, o professor ocupa o lugar de promotor de ações pedagógicas, ainda que não ocupe o lugar da figura central do processo pedagógico.

Tal essencialidade se dá, segundo Brasil (1997), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cuja ênfase reside nos procedimentos a serem adotados, devido ao fato de que

a prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados (PCNs, 1997, p. 30).

⁴² Disponível em:

<https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=0000522&seq_ato=000&vlr_ano=1997&sgl_orgao=MED>. Acesso em: 17 ago. 2016.

⁴³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 17 ago. 2016.

Portanto, a formação dedicada ao docente que pretende se lançar no processo de ensino deve contemplar, além de outros, a ideia de que não há neutralidade em educação (FREIRE, 2015) e que, ao optar pelo exercício da docência, o professor, quer queira ou não, assume posicionamentos relativos à concepção de elementos que compõem a dimensão pedagógica e, por isso mesmo, deve se considerar agente ativo e reflexivo de sua prática (FÁVERO, 2015).

Ainda no tocante em relação à contribuição dos PCNs para com o uso de novas tecnologias no processo de ensino, assim expressa:

é indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras. (PCNs, 1997, p. 67).

Nesse sentido, reafirma-se a compreensão do Ministério da Educação de que tal prática é necessária, oportuna e profícua. Todavia, urge salientar os destaques relativos ao trecho citado, a saber: a dimensão **instrumental** de tais recursos e a necessária **atualização** dos sujeitos que se utilizam de tais instrumentos, de forma a se prepararem para o enfrentamento de situações diversas já reais e das que ainda virão em seu cotidiano escolar.

Ainda, de forma a compor a proposta do MEC, outra publicação deve ser considerada nesta reflexão. Trata-se das **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** (BRASIL, 2013), elaboradas pela Secretaria de Educação Básica, especificamente pela Diretoria de Currículos e Educação Integral, cuja ênfase e finalidade primeira reside no conhecimento, mais que nos procedimentos, tal como o faz os PCNs, conforme apontado anteriormente. Segundo tal texto,

as tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo **desenvolvimento** de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e **adaptadas** para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como **apoio** pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2013, p. 25, grifos nossos).

Neste trecho, inicialmente, as NTICs são consideradas como elemento de **desenvolvimento** do processo, aliadas ao uso de tecnologias já conhecidas e intensamente

presentes no cotidiano escolar como, por exemplo, o giz, a lousa, os livros didáticos e paradidáticos. Ainda, outro destaque se faz importante: a **adaptação** para os fins almejados, ou seja, a eficiência e o sucesso não se encontram unicamente na permissão e/ou no acesso a tais tecnologias, mas no uso eficiente e adequado para os fins almejados e, por fim, em relação à dimensão da essencialidade do uso, também apontada anteriormente (Kenski, 2004): a de **apoio**, isto é, as NTICs ocupam um lugar importante no processo de ensino; contudo, por se tratar de apoio, não ocupa o lugar central no processo de ensino-aprendizagem.

Tal compreensão é, ainda, confirmada:

o conhecimento científico e as novas tecnologias constituem-se, cada vez mais, condição para que a pessoa saiba se posicionar frente a processos e inovações que a afetam. Não se pode, pois, ignorar que se vive: o avanço do uso da energia nuclear; da nanotecnologia; a conquista da produção de alimentos geneticamente modificados; a clonagem biológica. Nesse contexto, tanto o docente quanto o estudante e o gestor requerem uma escola em que a cultura, a arte, a ciência e a tecnologia estejam presentes no cotidiano escolar, desde o início da Educação Básica (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2013, p. 26).

Assim, de forma que o estudante possa se preparar para o enfrentamento aos desafios existenciais, as NTICs se fazem fundamentais, devendo fazer parte do dia a dia do processo educacional e que, portanto, não se deve ignorar a importância de tal fato. Todavia, conforme apontado anteriormente, a presença de tais tecnologias não garante sua eficácia e, por isso,

é preciso que se ofereça aos professores formação adequada para o uso das tecnologias da informação e comunicação e que seja assegurada a provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para os alunos. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2013, p. 111).

Destacam-se, no trecho citado, duas vertentes: a necessária **formação do docente** e a **provisão de tais instrumentos**, ou seja, defende-se que os requisitos necessários à profícua utilização ultrapassam os limites de meros investimentos econômicos, concretizados unicamente na aquisição de tais recursos, alcançando a fundamental reflexão, adoção e/ou promoção de políticas públicas que possibilitem que tais vertentes sejam contempladas e efetivadas de forma real e qualitativa. Ainda em relação à formação docente no tocante ao uso de tais tecnologias, a mesma publicação aponta, dentre outras, uma qualidade: o “domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério”

(DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2013, p. 172). Eis aqui a comprovação de que a efetividade não se limita à aquisição de tais recursos.

Ainda, as Diretrizes (2013) assim justificam a importância dada a este processo:

a produção acelerada de conhecimentos, característica deste novo século, traz para as escolas o desafio de fazer com que esses novos conhecimentos sejam socializados de modo a promover a elevação do nível geral de educação da população. O impacto das novas tecnologias sobre as escolas afeta tanto os meios a serem utilizados nas instituições educativas, quanto os elementos do processo educativo, tais como a valorização da ideia da instituição escolar como centro do conhecimento; a transformação das infraestruturas; a modificação dos papéis do professor e do aluno; a influência sobre os modelos de organização e gestão; o surgimento de novas figuras e instituições no contexto educativo; e a influência sobre metodologias, estratégias e instrumentos de avaliação. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2013, p. 163).

A justificativa se dá pela importância de, no contexto histórico atual, socializar-se os conhecimentos (velozmente) construídos, com a finalidade de qualificar positivamente a educação. Ainda, a partir do trecho citado, percebe-se que a presença das NTICs no contexto escolar promove alterações, a saber, mudam-se os **meios**, os **elementos**, o *locus* cognitivo da escola, a infraestrutura institucional, as **funções** dos sujeitos envolvidos, a **gestão administrativa**, além das práticas reais e comuns já conhecidas no interior de tais instituições.

Por fim, de forma a permitir um processo a partir do qual ocorra uma efetiva aprendizagem discente, as Diretrizes (2013) assim expõem:

além de uma seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, e de sua equilibrada distribuição ao longo dos tempos de organização escolar, vale possibilitar ao estudante as condições para o desenvolvimento da capacidade de **busca autônoma do conhecimento** e formas de garantir sua apropriação. Isso significa ter acesso a diversas fontes, de condições para buscar e analisar novas referências e novos conhecimentos, de adquirir as habilidades mínimas necessárias à utilização adequada das novas tecnologias da informação e da comunicação, assim como de dominar procedimentos básicos de investigação e de produção de conhecimentos científicos. É precisamente no aprender a aprender que deve se centrar o esforço da ação pedagógica, para que, mais que acumular conteúdos, o estudante desenvolva a capacidade de aprender, de pesquisar e de buscar e (re)construir conhecimentos. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2013, p. 181, grifos nossos).

O trecho destaca alguns fatores interessantes a serem evidenciados. O primeiro deles se refere à reflexão e opção acerca do currículo, conceito já refletido anteriormente nesta pesquisa; neste, alguns critérios devem ser salientados: atenção à quantidade (no caso, de saberes), à

pertinência e relevância dos temas a serem abordados no processo de ensino, além da devida organização do próprio processo, considerando tempo e espaço.

O segundo elemento apresentado no trecho prévio se refere à autonomia pretendida do estudante, isto é, trata-se de um processo diante do qual o discente deve assumir uma postura ativa, ideia fortemente defendida por Freire (2015), conforme apontado anteriormente.

Ainda, tais elementos poderão ser realmente efetivados caso tal posicionamento ativo por parte dos envolvidos seja instrumentalizado e amparado pelos recursos tecnológicos adequados, uma vez que, apesar da crescente e rápida construção de saberes, a finalidade é a aquisição da capacidade de se buscar e/ou (re)construir conhecimentos pertinentes, necessários, a partir dos quais o aprendente refletirá e organizará sua existência. Nesse sentido, trata-se de uma necessária confluência de esforços, iniciados no interior das instituições escolares, mas amparados, defendidos e desenvolvidos pelos demais segmentos que compõem a sociedade, especialmente os órgãos governamentais responsáveis pela gestão de tais recursos, incentivos e promoção de práticas políticas, econômicas, culturais e educacionais que contemplem as necessidades inerentes ao contexto no qual elas ocorrem.

Todavia, apesar do visível otimismo do Ministério da Educação no Brasil frente às possibilidades de uso das NTICs no ensino, algumas considerações se fazem importantes, uma vez que o Estado, ainda que com retas intenções e/ou finalidades, enquanto organização ideológica, não neutro, imparcial e/ou isento de subjetividades e interesses, também pode cometer equívocos, incoerências.

Nesse sentido, Barreto (2003), inicialmente, tomando Martin-Marbero (1997, p. 256) como referência, aponta uma primeira objeção, ao afirmar que “as tecnologias não são meras ferramentas transparentes; elas não se deixam usar de qualquer modo: são, em última análise, a materialização da racionalidade de certa cultura e de um ‘modelo global de organização do poder’” (MARTIN-BARBERO, 1997, p. 256 apud BARRETO, 2003, p. 273). Assim, de forma a se posicionar de forma mais crítica e menos ingênua diante da incorporação das NTICs no contexto educacional, torna-se de fundamental importância considerar tais possibilidades.

Ainda, tal fato justifica a necessidade e a importância de uma reflexão mais aprofundada e questionadora. Barreto (2003) confirma que

no presente momento, é possível afirmar que, nos mais diferentes espaços, os mais diversos textos sobre educação têm, em comum, algum tipo de referência à utilização

das TIC nas situações de ensino. Das salas de aula tradicionais aos mais sofisticados ambientes de aprendizagem, as tecnologias estão postas como presença obrigatória. Entretanto, a essa presença têm sido atribuídos sentidos tão diversos que desautorizam leituras singulares. Parece não haver dúvida acerca de um lugar central atribuído às TIC, ao mesmo tempo em que não há consenso quanto à sua delimitação (BARRETO, 2003, p. 274).

Sendo assim, urge assumir uma postura que considera a possibilidade de as NTICs, mediante um discurso negativamente ideológico, também serem contempladas no processo de ensino enquanto justificativa camuflada de intenções outras, que não as de enriquecer e/ou contribuir qualitativamente com o ensino.

Ainda, uma segunda objeção apontada por Barreto (2003), relaciona-se com o papel do professor. Afirma que “em razão justamente de as novas tecnologias abrirem novas possibilidades educacionais, elas implicam novos desafios para o trabalho docente” (BARRETO, 2003, p. 275). Aqui, a crítica se volta para as condições reais nas quais os docentes atuam, considerando que o uso das NTICs no seu cotidiano implica em ampliação de responsabilidades, ações, enfim, trabalho que, por sua vez, também devem ser considerados, especialmente em relação ao tempo de trabalho e remuneração.

Ainda no tocante à figura do docente frente à incorporação das NTICs no ensino, a autora afirma que

se o discurso dos organismos internacionais promove o centramento das tecnologias da informação e da comunicação, o do MEC vai além, operando o deslocamento sintático que, articulado aos semânticos (de trabalho docente para atividade e para tarefa docente), remete à negação dos professores como sujeitos (BARRETO, 2003, p. 275).

Aqui, a atenção se volta para a possibilidade de as políticas públicas contemplarem o docente enquanto apenas uma peça a mais na engrenagem, no dizer marxista, uma mercadoria (MARX, 1988) e que, portanto, carece de intencionalidade, subjetividade, enfim, de imprimir a marca humana naquilo que produz, faz e, assim, “o MEC, na sua formulação, levou o discurso dos organismos internacionais às últimas consequências, posicionando as tecnologias no lugar do sujeito” (BARRETO, 2003, p. 280).

Ainda, Barreto (2003) complementa sua crítica ao tomar Chauí (1999) como referência, ao afirmar ironicamente que “sem alterar o processo de formação de professores do ensino básico e sem alterar seus salários aviltantes, tudo irá bem na educação desde que haja televisões e

computadores na escola” (CHAUI, 1999, p. 33 apud BARRETO, 2003, p. 277), portanto, “no discurso do MEC, uma revolução é atribuída às tecnologias, sendo apagadas as condições de produção desse posicionamento” (BARRETO, 2003, p. 279).

Uma última objeção apontada ainda por Barreto (2003) se relaciona à formação docente, aliás, à afirmação de que “a formação docente tem sido progressivamente ressignificada, aligeirada, minimizada, esvaziada” (BARRETO, 2003, p. 281). Isso se dá pelo fato de que tais iniciativas estatais apresentam uma forte tendência a concentrar e/ou veicular as políticas de formação docente à utilização da educação a distância como estratégia, ou melhor, “a formação dita presencial parece condenada à ausência de recursos (financeiros e tecnológicos), como um direito” (ALVES, 2000 apud BARRETO, 2003, p. 282).

De forma a sintetizar as objeções apresentadas, a autora assim afirma: “em síntese, as tecnologias são incorporadas como presença que remete à ausência dos sujeitos, à multiplicação do seu número, à redução do tempo e ao aligeiramento dos processos” (BARRETO, 2003, p. 283).

Contudo, diante de tais possibilidades ideológicas, inclusive nascidas no contexto dos órgãos governamentais (cuja natureza é refletir, criar, incentivar e promover ações com a finalidade de qualificar o processo educacional), é imprescindível assumir uma postura questionadora e lúcida, de modo a não permitir e/ou interferir ativamente frente a tais políticas que desconfiguram e/ou desqualificam um processo de ensino profícuo, adequado e oportuno, destinado às gerações que a ele recorrem.

A seguir, será apresentado um quadro-síntese acerca das principais contribuições dadas pelos autores acerca das NTICs no processo de ensino, as quais fundamentam esta pesquisa:

Quadro 5 - Síntese das principais contribuições (As NTICs no Ensino)

AUTOR(A)	CONTRIBUIÇÕES
LDBEN (1996)	✓ TICs como recursos favoráveis ao ensino.
PCNs (1997)	✓ TICs como recursos instrumentais aliadas à atualização docente necessária.
Takahashi (2000)	✓ TICs como ferramenta de apoio.
Prensky (2001; 2010)	✓ Alunos atuais são diferentes dos da geração anterior.

(continua)

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pedagogia em que “as crianças ensinam a si mesmas com a orientação do professor”. ✓ Professor como “guia ao lado”. ✓ Conflito geracional entre <i>Nativos Digitais</i> e <i>Imigrantes Digitais</i>. ✓ Crítica à exposição oral de conteúdos. ✓ Autonomia discente.
Barreto (2003)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Crítica à ideia de neutralidades das NTICs. ✓ NTICs abrem possibilidades educacionais que implicam em novos desafios docentes. ✓ Crítica à possibilidade de transferência da função do professor para a tecnologia (as NTICs ocupando o lugar do sujeito). ✓ Crítica à formação docente “ressignificada, aligeirada, minimizada, esvaziada”. ✓ As NTICs são “incorporadas como presença que remete à ausência dos sujeitos, à multiplicação do seu número, à redução do tempo e ao aligeiramento dos processos”.
Kenski (2004; 2012)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Professores e alunos em equipes ou “comunidades de aprendizagem”. ✓ Necessidade de o docente refletir sobre sua identidade pessoal e profissional. ✓ Necessidade de oportunizar familiaridade com as NTICs. ✓ Crítica aos docentes que reproduzem nos computadores os mesmos procedimentos que estavam acostumados a realizar em sala de aula. ✓ Necessidade de uma significativa mudança nas condições de vida e de trabalho dos docentes. ✓ Alterações necessárias: novos espaços e tempos educacionais, novos currículos, flexibilização das estruturas de ensino, entre outras. ✓ Nova concepção de docência: o professor no grupo de aprendentes. ✓ Constatação de que há utilização de equipamentos tecnológicos avançados, porém, com pouca coisa alterada no processo de ensino, mesmas escolas, mesmas grades curriculares. Portanto, despreparo generalizado para receber as NTICs. ✓ Constatação de que ocorre o uso das NTICs, todavia, com velhos hábitos de ensino. ✓ “As tecnologias não vão revolucionar o ensino, mas sim a maneira como essa tecnologia é usada para a mediação entre professores, alunos e informação”. ✓ O sucesso depende mais das pessoas que das tecnologias usadas, sejam elas quais forem. ✓ “Ensino baseado em trocas e desafios, que envolva e motive os alunos para a participação e a expressão de suas opiniões”.
Guimarães (2010)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ NTICs enquanto apoio, recurso e suporte, portanto, de coadjuvante no processo. ✓ A tecnologia dá apoio à pedagogia, não vice-versa.
DCNEB (2013)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Necessidade de adaptação de tais tecnologias para finalidades pedagógicas.

(continua)

	<ul style="list-style-type: none">✓ TICs como recursos instrumentais aliadas à atualização docente necessária.✓ TICs como apoio pedagógico às atividades escolares.✓ Busca autônoma do conhecimento.
--	--

Fonte: o autor

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, será abordada a metodologia que norteia esta pesquisa, iniciando por uma reflexão acerca do fazer pesquisa em Educação, discutindo também a dialética “micro/macro” da pesquisa, a pesquisa qualitativa, o estudo de caso único, até alcançar a contextualização do universo desta pesquisa, bem como as suas fases, explicitando as nuances do trabalho de campo, encerrando com uma reflexão acerca da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2015), método escolhido para análise dos dados coletados.

4.1 A Pesquisa em Educação

O que significa fazer pesquisa científica em educação?

Tal questionamento ganha valor na medida em que se considera a trajetória histórica do conhecimento científico em si. Embora pareça comum afirmar que o ser humano é naturalmente curioso, o surgimento, desenvolvimento e o progresso da ciência mostra uma tentativa constante e, aparentemente, perene de construir conhecimentos que possam ser julgados como sendo verdadeiros, válidos e, portanto, dignos de confiança e crédito.

No caso da educação, a ação humana de fazer ciência potencializa sua complexidade, uma vez que

a constituição do espaço da educação enquanto campo com conotações de ciência não fugiu ao dominante contexto das preocupações com a produção do conhecimento no mundo ocidental, preocupações vinculadas à validade e adequação lógica de seus pressupostos teóricos e métodos de investigação. A educação tem se caracterizado em sua história constitutiva pela grande diversidade de teorias e, um pouco mais tardiamente, de procedimentos de pesquisa, o que tem gerado áreas de oposição e confronto nas formas de compreensão de seus problemas (GATTI, s.d.).

Neste trecho, Gatti (s. d.) evidencia um possível campo de lutas no que se refere à produção científica na área da educação que, a partir de um olhar mais amplo, revela que tal campo ultrapassa os limites físicos e ideológicos da escola, uma vez que fazer pesquisa em educação não se restringe ao se fazer pesquisa escolar (SPOSITO, 2003). Sendo assim, alcances, ganhos, apropriação de saberes ocorreram e ainda ocorrem; contudo, erros, equívocos e/ou ilusões também se fizeram presentes no transcorrer dessa construção histórica. Dessa forma,

torna-se essencial revisitar tal campo de batalhas no qual ocorre a produção científica, de maneira a identificar possíveis equívocos e, assim, corrigi-los e, simultaneamente, apropriar-se da riqueza teórico-metodológica alcançada pela produção de pesquisa em educação.

Ainda segundo Gatti (s.d.), um resgate histórico se faz necessário:

de muita importância é pontuar que a educação enquanto campo de pesquisa foi alvo de debates acirrados em meados do século XX, com grupos defendendo a experimentação científica como possível de ser conduzida nesse campo e, grupos se opondo a isso debatendo a impossibilidade dos objetos desse campo serem sujeitados a processos experimentais. Estudos empíricos, como base para a discussão educacional, ou são rejeitados ou são defendidos sob várias óticas por diferentes autores nesse período, consolidando-se, no entanto, no tempo, o uso de investigações com base na empiria para subsidiar a compreensão dos problemas educacionais. A ampliação do uso de investigações empíricas para estudos de temas em educação trouxe um conjunto de trabalhos um tanto heterogêneos quanto à sua qualidade metodológica (GATTI, s.d.).

Aqui, a autora apresenta um embate entre a pesquisa científica empírico-quantitativa, que inaugura as pesquisas que se dedicaram exclusivamente aos fenômenos educacionais que, posteriormente, foram complementadas com o surgimento e o desenvolvimento das pesquisas qualitativas, ou seja, “[...] troca-se a predominância dos estudos onde quantificações predominam pela quase hegemonia desses estudos chamados ‘qualitativos’” (GATTI, s.d.).

Contudo, tomando como referência o fato de que “[...] quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo” (MORIN, 2002, p. 30), destaca-se que, neste trajeto, tal complementariedade não foi feita de forma harmônica e consensual. O resultado seria a heterogeneidade das pesquisas atuais presentes no campo educacional.

Diante desse fato, questiona-se: mas, dada a diversidade de metodologias e técnicas, **como garantir qualidade na pesquisa?**

Apesar de serem inúmeras as práticas, concepções e cuidados a serem considerados quando se pretende uma pesquisa de valor em educação, algumas podem ser destacadas. A primeira delas reside na contribuição de Gatti (s.d.), ao afirmar que

o problema é que no concreto exercício do trabalho de pesquisa cria-se uma **perspectiva dogmática**, com que se passa a construir instrumentos de medida ou de **observação controlada**, a acreditar nas medidas de forma absolutizada e na **neutralidade das intervenções de pesquisa** e também, dos dados. Então, sustentando toda esta objetivação, na verdade, há uma crença, a crença de que **a realidade é mensurável e traduzível** em funções explicativas, universais, por um **pesquisador neutro**, e que

somente este tipo de abordagem do real traz conhecimento verdadeiro (GATTI, s.d., grifos nossos).

Nesse sentido, os princípios a serem evidenciados na contribuição de Gatti (s.d.) são: dogmatismo e pesquisa não combinam; não há técnica absoluta de coleta de dados; não há neutralidade em pesquisa (nem na intervenção e nem nos dados); a realidade, dada a sua complexidade, não pode ser mensurada e, portanto, compreendida em sua totalidade; assim, não há abordagem única que dê conta de tal complexidade do real.

O legado de Gatti (s.d.) para a pesquisa em educação, contudo, não se encerra aí. Segundo a pesquisadora,

a leitura de inúmeros trabalhos nos mostra que adentrou-se por novas formas de abordagem metodológica mas, não se percebeu que os problemas de fundo são os mesmos e que qualitativo, **em pesquisa, não é dispensa de rigor e consistência**. Enveredar por novos caminhos considerados mais ajustados às necessidades de uma compreensão diferenciada do real, não quer dizer apenas utilizar outros tipos de instrumentos, mas sim transformar atitudes e perspectivas cognoscentes, sem abandonar o eixo da consistência explicativa (GATTI, s.d., grifo nosso).

Vale destacar, aqui, a afirmação de que, embora mudem as abordagens, os métodos, as técnicas, alguns elementos se fazem essenciais à pesquisa, no caso do trecho anterior, o **rigor** e a **consistência**, compreendidos enquanto seriedade na escolha e na execução de instrumentos adequados de coleta de dados (rigor) e, simultaneamente, uma sólida fundamentação teórica que permeia o desenvolvimento da pesquisa (consistência).

Esse posicionamento também é defendido e assumido por Charlot (2006), ao afirmar que

[...] é necessário aceitar a diversidade como riqueza, incluindo-se aí a diversidade epistemológica e metodológica. Mas, após, afirmar isso, é preciso que cada forma de rigor obedeça a regras e deva ser controlada por uma comunidade científica [...]. Se não há regras, ou se não há uma comunidade para controlá-las, não há mais pesquisa, há uma conversa de botequim sobre a educação (CHARLOT, 2006, p. 11).

Ainda, dada a atual conjuntura relativa à pesquisa em educação, uma constatação feita ainda por Charlot (2006) há de ser considerada:

as ciências da educação possuem uma realidade institucional, administrativa, organizacional, mas não têm existência epistemológica específica. [Contudo, embora seja considerada uma disciplina cuja fronteira epistemológica seja pouco definida, é a

única] capaz de afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade (CHARLOT, 2006, p. 9).

Assim, torna-se importante e urgente, após tal constatação, a adoção de posturas investigativas que contemplem tal realidade, de modo a promover pesquisas que contribuam para que tal realidade epistemológica se torne mais palpável, visível e factual, embora não estática, inerte, uma vez que “a pesquisa em educação carrega diversas peculiaridades, pois trabalha com um objeto multidimensional, mutante, complexo e historicamente situado” (PIMENTA; FRANCO, 2008, p. 15) e, como tal, supõe e exige ações de atualização, autocrítica e questionamento perenes.

Como em outras áreas de produção de conhecimento humano, a pesquisa em educação é marcada por necessárias revisões e análises críticas, sempre visando o seu aprimoramento contínuo. Isso se faz necessário devido a inúmeras possibilidades de se cometer erros, equívocos e incoerências, configurando certas produções como sendo científicas quando, na verdade, não passam de meras reflexões abstratas e, portanto, despreocupadas com o rigor e a confiabilidade, características essenciais da ciência.

Azanha (1992), por sua vez, denuncia duas práticas inerentes à pesquisa científica em Educação: o **praticismo** e o **abstracionismo pedagógico**. Quanto ao primeiro, deve ser compreendido enquanto defesa do pragmatismo científico, ou seja, a pesquisa só tem valor se for útil e prática. Ao criticar a influência da tradição baconista, segundo a qual a meta suprema da ciência é dar ao ser humano o domínio da natureza (poder de transformar condições práticas), o autor defende a ideia de que a supervalorização de uma única dimensão da pesquisa (neste caso, a dimensão prática, utilitarista) prejudica a ciência.

Em relação ao abstracionismo pedagógico, trata-se da tendência inerente a determinadas pesquisas em Educação que ignoram (a aplicação) e a análise dos fenômenos educacionais a partir do quadro social mais amplo, mediante a descrição da pesquisa sem considerar determinações de sua concretude, desprezando, assim, toda a riqueza presente na realidade, de forma a não permitir uma análise que contemple toda a possibilidade de construção de (novos) significados e, portanto, de novos conhecimentos científicos (AZANHA, 1992, p. 42). Nesse aspecto, no contexto das pesquisas educacionais, o autor critica investigações científicas em que a escola é estudada como se fosse uma entidade abstrata e desligada de sua ambiência histórica,

resultando em trabalhos que “[...] poderão transformar-se em pura fantasia verbal” (AZANHA, 1992, p. 54), desconsiderando, assim, o fato de que

[...] uma escola é uma escola, e escola brasileira é escola brasileira, porém, a escola pública ou privada situada numa favela da periferia de São Paulo é distinta de outras escolas, públicas ou privadas, em condições socioeconômicas diferentes, ainda que todas se situem no Brasil, na mesma época (AZANHA, 1992, p. 55).

Tal posicionamento em relação a um necessário olhar amplo e adequadamente calibrado a ser dado no processo de produção científica em Educação é também fortemente defendido por Sposito (2003), conforme indicado anteriormente, mediante um olhar para a escola a partir do que está fora dela, ou seja, compreender os fenômenos escolares a partir da constatação de que, embora realidade específica, a escola deve ser compreendida enquanto instituição pertencente a um contexto social muito mais amplo e complexo (especialmente em relação às demais agências socializadoras – família e mídia) e que, por isso, sofre influências e/ou determinações que enriquecem a compreensão do que ocorre dentro dela.

Ainda no tocante às posições de Azanha (1992), em sintonia com a questão central do projeto de pesquisa, observa-se que o olhar dado a certas práticas de ensino realizadas pelos professores numa determinada unidade escolar (que é o caso do projeto em questão) precisa ser ampliado, de forma a considerar outros elementos que, segundo propõem os autores, também interferem e, portanto, contribuem para a compreensão de tais práticas ocorridas no interior da escola, afinal, “se queremos educar um ser humano, não podemos deixar de educar, ao mesmo tempo, um membro de uma sociedade e de uma cultura e um sujeito singular” (CHARLOT, 2006, p. 15).

4.2 A Dialética Micro/Macro da Pesquisa

Há décadas, sucedem-se análises da escola brasileira de 1º grau, concluindo as mesmíssimas coisas: insuficiência numérica e má qualidade (AZANHA, 1992, p. 53).

A complexidade do social exige por parte das investigações científicas nas ciências sociais uma relação entre o **micro** e o **macro**, de forma a compreender a ligação existente entre os processos individuais e o sistema social (BRANDÃO, 2001).

Sobre isso, Alexander (1987) defende uma **teoria geral** que pretende ser uma síntese entre as dimensões micro e macrosociais. Para tal, ele propõe a unilateralidade entre o **discurso** e a **validade empírica testável**, demonstrando que ambas encontraram seu declínio na atualidade das pesquisas sociais, sugerindo um “modelo sintético da inter-relação entre ação e estrutura” (ALEXANDER, 1987, p. 5). Para tal, ele afirma que

somos obrigados a concluir que a estratégia de identificar a ciência social com uma ciência natural interpretativa está fadada ao fracasso. A defesa da teoria geral na ciência social não pode, portanto, basear-se inteiramente na redefinição da ciência natural operada por Kuhn (ALEXANDER, 1987, p. 6).

Tal constatação se dá devido, inclusive, à distinção existente entre os objetos de estudo das ciências empíricas e os das ciências sociais, sendo que “[...] na ciência social, os objetos de estudo são estados mentais ou condições que envolvem estados mentais. Por essa razão, a possibilidade de confusão entre os estados mentais do observador e os do observado é endêmica” (ALEXANDER, 1987, p. 7), isto é, peculiares e, como tal, devem ser considerados, uma vez que repercutem nas conclusões decorrentes da pesquisa.

De forma a apresentar os limites inerentes a cada dimensão, Alexander (1987) assim as compreende:

1. **Limite da dimensão microsocial:** segundo o autor, os pesquisadores ao assumirem uma “posição coletivista, consideram os padrões sociais como preexistindo a qualquer ato individual específico, em certo sentido como produtos da história [de forma tal que] cada ator individual é empurrado na direção da estrutura preexistente” (ALEXANDER, 1987, p. 12, acréscimos nossos). Nesta, o conceito que mais se aproxima é o de determinação, isto é, os indivíduos sofrem forte determinação dos padrões e da ordem social vigente, restando-lhes pouca iniciativa e/ou poder de mudança ou de decisão.

2. **Limite da dimensão macrosocial:** ainda que tais defensores desta tendência epistemológica reconheçam a existência de determinadas estruturas externas ao indivíduo, tal reconhecimento se dá a partir da constatação de que “esses padrões são o resultado da negociação individual [e, portanto, são] produzidas pelos portadores no curso de suas interações individuais [e, dessa forma, os indivíduos] não carregam a ordem dentro de si. Eles antes obedecem ou se rebelam contra a ordem social” (ALEXANDER, 1987, p. 13, acréscimos nossos).

Observa-se, portanto, uma tendência em considerar inclusive a possibilidade de ação influente e/ou transformadora por parte dos indivíduos numa estrutura por eles composta. Alexander (1987) a isso denomina “renascimento da microsociologia” e justifica seu posicionamento ancorando-se, dentre outros, nos seguintes pensadores: Homans (1958), que defende que as formas elementares são constituídas por atores individuais; Blumer (1969), que propõe o “interacionismo simbólico” ao afirmar que não há uma ordem coletiva previamente definida no indivíduo; Goffman (1959; 1963), que defende a ideia de que o comportamento institucionalizado se origina no face a face; Garfinkel (1981), que propõe que a ordem é contingente; teóricos do conflito (dentre eles, Dahrendorf, 1959), que afirmam não haver ligação entre consciência e estrutura; Althusser (1968), que, numa postura conciliadora, defende a tese de que as ações individuais desviam-se das estruturais, embora as consequências são determinadas por estruturas, portanto, estão além do controle individual (ALEXANDER, 1987).

Ainda sobre a proposta de **teoria geral** em Alexander (1987), o discurso, entendido enquanto “modos de argumentação que são mais consistentemente generalizados e especulativos que as discussões científicas normais” (ALEXANDER, 1987, p. 08), ganha espaço nas pesquisas sociais hodiernas que, por sua vez, consideram-no como parte integrante de uma proposta teórico-metodológica que visa uma maior proximidade com o real investigado. Alexander (1987) distingue o discurso frente à validação empírica, ao afirmar que

formular tais argumentos é participar do discurso e não da explicação. Como Seidman (1983, a sair) esclareceu, o discurso não implica no abandono da busca da verdade. A verdade não precisa limitar-se ao critério da validade testável. Cada tipo de discurso implica em distintos critérios de verdade (ALEXANDER, 1987, p. 10).

Todavia, faz-se importante questionar: dentre as dimensões micro e macrosociais, há a prevalência da teoria ou dos dados? De que forma elas se relacionam e se influenciam?

Ainda que com a pretensão de se aproximar mais da realidade observada, a proposta de Alexander (1987) assume uma postura realista e lúcida acerca dos limites inerentes às pesquisas sociais (e, portanto, também as educacionais). O autor afirma:

a subdeterminação empírica da teoria e a sobredeterminação teórica dos dados ocorrem simultaneamente, em toda parte. Como resultado, a ciência social é essencialmente contestável, tanto em suas declarações factuais mais específicas, como em suas generalizações mais abstratas. Cada conclusão é aberta à discussão que parta de

considerações supra-empíricas, e cada proposição geral pode ser contestada por referência a “fatos empíricos” inexplicados (ALEXANDER, 1987, p. 10).

Portanto, ainda que o esforço do investigador social contemple a dialética existente entre as dimensões micro e macro, ainda assim as conclusões devem ser questionadas, colocadas sob o crivo da crítica e da autocrítica e, portanto, contextualizadas e relativamente consideradas. Dessa forma, pergunta-se: então, quais caminhos percorrer de modo a qualificar quaisquer pesquisas sociais/educacionais?

Na tentativa de uma reintegração teórica, Alexander (1987) assim soluciona o impasse:

esbocei um modelo que concebo a ação como o elemento contingente [parte de um todo] do comportamento, que pode ser analiticamente diferenciado da mera reprodução. Essa ação pode ser concebida como fluindo em ambientes simbólicos, sociais e psicológicos. Esses ambientes, por sua vez, se interpenetram com o ator empírico concreto, que não é mais identificado com a ação puramente contingente (ALEXANDER, 1987, p. 21, acréscimos nossos).

Portanto, o posicionamento de Alexander (1987), na qual também se fundamenta esta pesquisa, defende a **ação humana** como não necessariamente vinculada à reprodução de modelos preestabelecidos pela estrutura, ainda que ocorra em contextos que lhe são externos. Contudo, não se trata de ignorar uma possível influência por parte da estrutura, uma vez que a ação humana está interpenetrada por tais padrões, permitindo, assim, uma investigação que considere a possibilidade/hipótese de construção de certos modelos, padrões, todavia, enquanto constructos da observação atenta, meticulosa e rigorosa de fenômenos microssociais.

4.3 A Pesquisa Qualitativa

É sabido que no período posterior à Segunda Guerra Mundial, particularmente nos Estados Unidos, havia o predomínio das pesquisas de natureza quantitativa, particularmente de cunho macroestrutural (MARTINS, 2004). Tais investigações que, neste contexto, acabaram por atender especialmente a necessidades mercadológicas e publicitárias, retomavam o modelo de investigação próprio das ciências exatas e naturais, agora sendo usado também nas ciências sociais, uma vez que o interesse não era pelos “problemas que estavam pesquisando, mas sim as técnicas a serem utilizadas” (MARTINS, 2004, p. 297).

Neste período, as pesquisas sociais assumiam pretensiosamente como critérios de valor a **objetividade** e a **neutralidade**, próprios das ciências exatas e naturais, de forma a se considerarem científicas, profissionalizando, assim, o sociólogo investigador. Tal fato, segundo Martins (2004), ignorou, por exemplo, questões éticas que envolvem o processo investigativo e, no final dos anos de 1950, tal crítica não se esquivou de vir à tona, defendendo que fatores ideológicos também estão inerentes às pesquisas, especialmente as de natureza qualitativa que, após o momento de crise da sociologia, deixou espaço para a retomada da metodologia qualitativa, considerando e valorizando, inclusive, os sujeitos e as interpretações presentes nas pesquisas, e que “hoje o mais importante é produzir um conhecimento além de útil, explicitamente orientado por um projeto ético visando a solidariedade, a harmonia e a criatividade” (PIRES, 2007 apud MARTINS, 2004, p. 298).

E, diante desse processo histórico, afirma-se que a dimensão metodológica desta pesquisa, dada a natureza da questão norteadora, caracteriza-se como **qualitativa**, sendo que “a abordagem qualitativa aplica-se ao estudo [...] das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (TURATO, 2002 apud CAVALCANTE *et al*, 2014, p. 14).

Martins (2004), ao refletir sobre o que significa fazer ciência no âmbito dos métodos e técnicas qualitativas das ciências sociais, defende que, por ser qualitativa, a importância de uma dada pesquisa não está na possibilidade ou não de ser generalizada, mas sim na contribuição que determinada produção científica pode dar ao conhecimento. Aqui, embora a pesquisa qualitativa possa privilegiar microprocessos, não se trabalha, portanto, com amostra, mas com representatividade, uma vez que as escolhas teórico-metodológicas são justificadas e, portanto, não aleatórias.

Em relação ao momento da coleta de dados, na observação participante, o pesquisador, mais que com relatos, depara-se com interpretações que os sujeitos da pesquisa (participantes) fazem das próprias experiências e/ou princípios, alcançando, assim, os limites do campo simbólico, portanto, da cultura. Assim, “o informante estaria fazendo **interpretações**, e não expondo a **verdade**” (MARTINS, 2004, p. 295, grifos da autora).

A escolha por tal natureza de pesquisa (qualitativa) se deu por considerá-la como sendo a mais adequada, uma vez que, embora não isenta de problemas, caracteriza-se pela flexibilidade (na escolha e adequação de procedimentos e técnicas de coleta) e heterodoxia na análise dos

dados, isto é, a integração das capacidades criadora e intuitiva do pesquisador, dada a variedade do material obtido (MARTINS, 2004, p. 292).

Outro fator preponderante que influenciou a escolha da natureza desta pesquisa, é que “na pesquisa qualitativa deve haver maior preocupação com o **processo** em detrimento dos resultados ou produto” (CÂMARA, 2013, p. 190, grifo nosso).

Ainda, também ao fato de que, nesta pesquisa, foram obtidas informações relativas aos aportes que as NTICs podem dar aos contextos de ensino na atualidade. Destaca-se que, para tal, foi levada em conta a **Resolução 466/12** (CEP/CONEP, 2013) e, inclusive, a pesquisa de campo só foi iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, autorizada em 31 de janeiro de 2016 (Anexo A).

Esta pesquisa caracteriza-se, ainda, como **descritivo-exploratória**. Tem como objeto de estudo o ensino mediado pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) e como universo de pesquisa a Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio (EMEFEM) Alfeu Gasparini, sob a tutela da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto.

Trata-se de uma pesquisa **descritiva** por ter como propósito observar, registrar, descrever, conhecer e entender situações e relações relacionadas com o objeto de estudo e o universo estudado, mediante o levantamento de opiniões, crenças e atitudes de um grupo específico.

Ainda, possui característica **exploratória**, uma vez que, dada a amplitude do objeto de estudo, possui a finalidade de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores [de forma a] proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27, acréscimo nosso). Ainda, tal opção foi feita pelo fato de que a finalidade não é denunciar qualquer incoerência, mas apresentar a situação real a fim de se analisar a prática, tal como ela ocorre, e nem tampouco comprovar alguma tese ou avaliação previamente feita.

4.4 O Estudo de Caso Único

O estudo de caso é uma das várias possibilidades de se realizar uma pesquisa nas ciências sociais. Yin (2015) afirma que ele “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (‘o caso’) em profundidade e em seu contexto de mundo real” (YIN, 2015, p. 17).

Por isso, na fase empírica desta pesquisa, momento em que foi estudado o ambiente escolar, foi escolhido como método para a organização e coleta de dados, baseado em Yin (2015), o **estudo de caso único**, compreendido como “estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência” (GIL, 2008, p. 58), por ser ideal a pesquisas que contemplem três elementos:

1. Responder ao “como” se dá tal fenômeno.
2. Situações em que o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre eventos comportamentais.
3. O foco de estudo seja um fenômeno contemporâneo.

A justificativa de tal escolha se deu pela confluência de diversos fatores, situações e/ou referências, que podem assim ser agrupadas: pelo **referencial teórico**; pela **conjuntura** que envolve a pesquisa. Em relação à primeira delas, justifica-se pelo fato de que “a pesquisa de estudo de caso seria o método preferencial em comparação aos outros em situações nas quais as principais questões da pesquisa são ‘como’ ou ‘por quê?’” (YIN, 2015, p. 02). Tal sintonia se dá a partir da questão central desta pesquisa, a saber, **por que os docentes se utilizam das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) no processo de ensino?** Ainda em relação ao referencial teórico, sendo que o estudo de caso único se justifica por ser um caso crítico, peculiar, comum, revelador ou longitudinal (YIN, 2015), no caso desta pesquisa, assume-se que “[...] pode ser usado [...] para determinar se as proposições são corretas ou se algum conjunto alternativo de explicações pode ser mais relevante” (YIN, 2015, p. 54).

Já em relação à conjuntura a partir da qual ocorre esta investigação, enumeram-se as seguintes ocorrências justificadoras, confirmadas pela afirmação de que “a seleção do seu caso deve estar relacionada à sua teoria ou a suas proposições teóricas de interesse” (YIN, 2015, p. 54):

- a) Ao se recorrer à Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto, mediante atendimento com a responsável pelo segmento Ensino Fundamental, imediatamente foi indicada a unidade escolar em foco, por ser conhecida pelo uso frequente e real de tecnologias, bem como equipada e organizada.

- b) A direção e a vice-direção da unidade escolar indicaram prontamente os docentes que se destacam pelo uso, cujas unidades (de análise) foram entrevistadas, de forma a “representar o teste decisivo de uma teoria significativa” (YIN, 2015, p. 54).

Sendo que “na realidade, as várias fontes são altamente complementares, e um bom estudo de caso se baseará, por isso, em tantas fontes quantas possíveis” (YIN, 2015, p. 109), para que tal investigação ocorresse conforme o rigor pretendido, optou-se por várias fontes de evidência, a saber, a **entrevista**, o posterior **questionário** (aplicado após a entrevista, com a finalidade de ampliar e/ou confirmar os principais dados apresentados na entrevista), além da **observação informal**, ocorrida nos momentos de presença na unidade escolar. Contudo, há de se destacar que, dentre várias fontes, a ênfase foi dada à entrevista, conforme será apontado posteriormente.

4.5 A Contextualização do Universo da Pesquisa

A pesquisa tem como universo o uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) enquanto recursos instrumentais no ensino atual, a partir das práticas de docentes da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto.

Ribeirão Preto é uma cidade do interior paulista, cuja data de fundação é o dia 19 de junho de 1856. Todavia, antes, o fazendeiro José Mateus dos Reis, dono da maior parte da Fazenda das Palmeiras, fez a primeira doação de terras no valor aproximado de 40 mil reis, com a intenção de que fosse erigida uma capela em louvor a São Sebastião das Palmeiras e, em 2 de novembro de 1845, no atual bairro das Palmeiras, foi fincada uma cruz de madeira para fins de demarcação da futura capela de São Sebastião⁴⁴. O município hoje ocupa uma área de 650,916 km², sendo que 127,309 km² estão em perímetro urbano. Segundo o censo do IBGE de 2015, sua população foi estimada pelo IBGE em 666 323 habitantes. A cidade está entre os 30 maiores municípios brasileiros⁴⁵.

Em relação ao contexto desta pesquisa⁴⁶, destaca-se que a unidade escolar escolhida como estudo de caso desta pesquisa foi a EMEFEM Alfeu Gasparini, motivada e justificada

⁴⁴ Disponível em: <http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/crp/i71fundadores.php>.>. Acesso em: 03 set. 2016.

⁴⁵ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ribeir%C3%A3o_Preto>. Acesso em: 03 set. 2016.

⁴⁶ A Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto, cuja missão é "ser um agente ativo do desenvolvimento local, assegurando às crianças, jovens e adultos da rede municipal, educação de qualidade para o exercício da cidadania" é

anteriormente. A EMEFEM "Professor Alfeu Luiz Gasparini", situa-se à Av. Dom Pedro I, nº 196. Embora consta localizada no bairro Ipiranga, é considerada como uma unidade escolar pertencente à região central da cidade. Segundo o site da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto⁴⁷, o referido estabelecimento de ensino recebeu o nome de um grande educador ribeirãopretano⁴⁸, tendo sido instalado e inaugurado a 16 de dezembro de 1976. Foi construído quando da comemoração do 120º (centésimo vigésimo) aniversário da cidade. O prédio está construído numa área total de 16.986 m² (dezesseis mil, novecentos e oitenta e seis metros quadrados), sendo 4.445 m² (quatro mil, quatrocentos e quarenta e cinco metros quadrados) de área construída e 12.541 m² (doze mil, quinhentos e quarenta e um metros quadrados) de área livre.

Atualmente, a escola oferece cursos de Educação Infantil (Pré III), Ensino Fundamental regular (1º ao 9º ano), Educação de Jovens e Adultos de nível Ensino Fundamental (supletivo) ciclo I (1ª a 4ª) e ciclo II (5ª a 8ª) e Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio (supletivo), atendendo cerca de 2600 (dois mil e seiscentos) alunos, distribuídos em três períodos (manhã, tarde e noite), oferecendo também aos alunos cursos extracurriculares, tais como informática, esportes, danças e capoeira.

4.6 Fases do Projeto

No primeiro momento da pesquisa, foi realizada uma **análise bibliográfica** sobre os principais temas que envolvem o universo desta pesquisa, bem como de temas que se relacionam

gestada atualmente por Suely Vilela e, segundo dados de 2016, realiza aproximadamente 47.151 atendimentos, totalizando o número de 3.159 professores, atuando nos diversos segmentos oferecidos (conferir anexo E). No tocante às escolas municipais que oferecem o curso de Ensino Fundamental, onde numa dessas unidades se concentra esta pesquisa, assim se organiza: a) Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs: 26 unidades; b) Centros Municipais de Educação Integral – CEMEIs: 03 unidades; c) Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFEMs: 02 unidades.

⁴⁷ Dados disponíveis em: <<http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/escolas/alfeu/i15alfeu.php>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

⁴⁸ Alfeu Luiz Gasparini nasceu no Município de Batatais, estado de São Paulo, em 04/01/1927. Advogado, auditor e professor, formado em Ciências Jurídicas e Sociais (1958) e em Auditoria (1969). Na carreira militar, foi deputado estadual e membro efetivo da Comissão de Turismo, além de presidente da Comissão de Educação e Cultura e Vice-líder do Governo (1968) na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo e deputado federal na legislatura (1971-1975), além de vereador em São Joaquim da Barra e em Batatais, SP. Posteriormente, fora auditor da Fazenda e auxiliar de inspetor do Ensino primário do Estado de São Paulo. Representante da Assembleia Legislativa de diversos estados brasileiros (SP, RJ, BA). Ainda, professor primário e secundário, por mais de 23 anos, destacando-se pela luta que desenvolveu em prol da comunidade local e da região.

diretamente com ela, de forma a construir um referencial teórico norteador e de caráter fundamental, dos quais se destacam: a escola, o professor, o currículo, o ensino, além das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) e suas relações com a educação.

Em seguida, optou-se por realizar **entrevistas**, as quais se configuraram como recurso central no que se refere à dimensão de campo desta entrevista. Conforme será justificado posteriormente, o motivo principal da escolha deste instrumento se deu em razão da questão norteadora da pesquisa, a saber, por que os docentes se utilizam das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) no processo de ensino?

Contudo, de forma a qualificar e confirmar os dados coletados nas entrevistas, optou-se também pelo uso de **questionários**, no momento seguinte à realização das entrevistas, com o propósito de confirmar e/ou ratificar o que fora comunicado anteriormente, ou até mesmo identificar alguma informação que possa ser relevante que, dado o caráter da entrevista, poderia impedir seu aparecimento e/ou externalização.

Ainda, há de se destacar outro instrumento que se fez presente no momento de campo desta pesquisa, embora não possa constar formalmente: uma presença de **observação informal** dos ambientes em que os professores entrevistados atuam. Isso só foi possível pelo fato de que, mediante autorização da Secretaria Municipal da Educação, bem como da Direção Escolar, foi-me permitido acessar a unidade escolar, em momentos diversos, mantendo contato direto com os professores entrevistados, especialmente no momento em que os mesmos ministravam aulas em seus respectivos horários, turmas e salas, confirmando, assim, a existência e a possibilidade de acesso dos docentes aos recursos tecnológicos disponíveis na Unidade Escolar.

Sendo assim, os instrumentos de coleta de dados utilizados, a partir de então, serão refletidos e fundamentados teoricamente, uma vez que “as várias fontes são altamente complementares, e um bom estado de caso se baseará, por isso, em tantas fontes quantas possíveis” (YIN, 2015, p. 109).

4.6.1 O Questionário

Segundo Gil (2008), o questionário é uma

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças,

sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

No contexto desta pesquisa, uma consideração inicial se faz importante: a aplicação do questionário como um instrumento a mais na coleta de dados (conferir apêndice D) se deu com a finalidade de se confirmar os dados, informações, crenças apontados pelos docentes entrevistados, além de revelar alguma(s) informação(ões) não apresentadas na entrevista, tanto que a aplicação deste instrumento (apêndice D) se deu no momento posterior ao das entrevistas individuais. Para tal, os questionários foram oferecidos aos docentes logo após a realização das entrevistas, totalizando 04 questionários, sendo 01 para cada docente.

Além desta finalidade, ciente de que “a literatura da área aponta que, ao se coletar dados por meio de formulário, há sempre o receio, por parte de um grande número de respondentes, de que a instituição o identifique, mesmo garantindo-se de que esse fato não ocorrerá” (CÂMARA, 2013, p. 180), destaca-se a intenção de permitir e/ou oferecer outro instrumento que, caso a entrevista venha a se tornar um momento marcado pela timidez e/ou dificuldade de expressar espontaneamente o conteúdo em questão, oferecesse a oportunidade e a possibilidade de livre expressão.

4.6.2 A Observação Informal

Segundo Yin (2015), “a evidência observacional é frequentemente útil para proporcionar informação adicional sobre o tópico sendo estudado” (YIN, 2015, p. 119). Por isso, destaca-se, inicialmente que, nesta pesquisa, a observação dos fenômenos não se deu de forma estruturada e direta, embora intencional. Todavia, seria pouco provável ignorar sua ocorrência e fato, uma vez que, ainda que de forma indireta e informal, ela se deu e, por sua vez, permitiu a coleta de elementos que, inclusive, não apareceram nas entrevistas e, tampouco, nos questionários.

A observação informal aqui tem como foco e intenção a confirmação da existência e do acesso por parte dos docentes às diversas salas destinadas ao uso de recursos tecnológicos, tais com a presença de computadores, o acesso à internet, ao projetor multimídia, dentre outros. Dessa forma, partiu-se do pressuposto de que as observações “podem ser feitas durante seu trabalho de campo, incluindo as ocasiões em que outras evidências, como as das entrevistas, estão sendo coletadas” (YIN, 2015, p. 118).

Ainda, os motivos pelos quais foi efetuada a observação informal se deve, inclusive, a partir das seguintes razões:

a) O objetivo da pesquisa não é investigar “o que” os docentes utilizam como recursos tecnológicos, mas o “porquê” utilizam.

b) Devido à situação de incômodo gerada no cotidiano da unidade escolar, isto é, observou-se que a frequência de profissionais buscando socorrer os problemas situacionais mais urgentes como, por exemplo, a necessidade de se agrupar turmas para que as entrevistas pudessem ser realizadas, a ausência de outros professores que tornou inviável a realização imediata das entrevistas.

4.6.3 As Entrevistas⁴⁹

Sendo que “a entrevista é seguramente a mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais” (GIL, 2008, p. 111), o primeiro motivo de tal escolha se deu em decorrência da questão central a que se pretende esta pesquisa.

É por essa razão, principalmente, que a entrevista, nesta pesquisa, ocupou o lugar central no que se refere à coleta de dados, devido à significância do material por ela fornecido, elemento a ser posteriormente tratado. Além disso, a entrevista foi usada como instrumento por ser “[...] bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (SELLTIZ *et al*, 1967, p. 273 apud GIL, 2008, p. 109).

Ainda, por se tratar de um contato direto com os sujeitos em questão (docentes), optou-se pela **entrevista informal**, ou seja, semiestruturada, cuja preocupação básica é a de se coletar dados, pois o que se pretende é a “[...] obtenção de uma visão geral do problema pesquisado” (GIL, 2008, p. 111), além de possibilitar um diálogo em que o entrevistador atinja seus objetivos a partir da questão central da pesquisa. Por fim, tal escolha se deu também pelo fato de que “uma das fontes mais importantes da informação para o estudo de caso é a entrevista” (YIN, 2015, p. 114) que, no contexto desta pesquisa, mediante as razões anteriormente apontadas, optou-se pela “entrevista não estruturada”, segundo a denominação de Yin (2015), segundo a qual

⁴⁹ O trabalho de campo foi iniciado somente após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (conferir anexo A).

exige que você opere em dois níveis ao mesmo tempo: satisfazendo as necessidades de sua linha de investigação [...] enquanto, simultaneamente, apresenta questões “amigáveis” e “não ameaçadoras” em suas entrevistas abertas (YIN, 2015, p. 114).

Ainda, como amostragem das entrevistas realizadas, optou-se pela **não-probabilística por acessibilidade ou por conveniência** (GIL, 2008), a qual

constitui o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo é destituída de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão (GIL, 2008 p. 94).

Para tal, optou-se por entrevistar o total de 04 (quatro) docentes, sendo que o critério de escolha seja o de **01 (um) docente de cada área do conhecimento**⁵⁰ que compõe o curso de Ensino Fundamental (Anos Finais), de forma a contemplar a diversidade das áreas nas quais o ensino atual é realizado, a saber, as **Ciências Humanas**, as **Ciências da Natureza**, as **Linguagens** e a **Matemática**. Ainda, após a preparação do roteiro, a comunicação escrita e o contato prévio com tais docentes (conferir apêndices A e B), as entrevistas foram realizadas na própria unidade escolar em estudo⁵¹, ou seja, na EMEFEM Alfeu Gasparini, por se tratar do próprio local de trabalho dos entrevistados, evitando, assim, maior custo e tempo dispendido com o necessário deslocamento dos envolvidos. Ainda, as entrevistas foram realizadas entre os dias **15 de junho a 04 de julho de 2016**, cuja duração foi de 01 (uma) a 01 (uma) hora e meia para cada entrevista, marcadas para as datas e horários combinados com cada docente, após aprovação da direção da unidade escolar (**anexo C**).

As questões abordadas na pesquisa procuraram identificar as concepções de educação e ensino, bem como as contribuições que o uso das NTICs podem dar ao processo de ensino (apêndice C).

No tocante ao contexto específico de cada entrevista, pode assim ser destacado:

⁵⁰ As áreas do conhecimento estão descritas na **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. Texto disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

⁵¹ Após autorização da Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto (conferir anexo B), da direção da Unidade Escolar (conferir anexo C) e o consentimento dos docentes (conferir anexo D).

a) **Entrevista 1 (disciplina de Língua Inglesa):** realizada na manhã do dia 15 de junho de 2016, nas dependências da biblioteca da unidade escolar. A apresentação deste pesquisador foi feita pela diretora da unidade à docente que, prontamente, dispôs-se a participar. Apesar da presença de alguns ruídos (alunos entrando e saindo da biblioteca) e de uma interferência que interrompeu a entrevista (com a troca de aula, foi preciso que a docente reorganizasse a próxima aula, de modo a continuar a entrevista), esta foi marcada por um clima de tranquilidade e abertura por parte da docente, não havendo, portanto, nenhum registro de constrangimento e/ou desconfiança diante das questões feitas.

b) **Entrevista 2 (disciplina de História):** realizada na tarde do dia 15 de junho de 2016, numa das salas de projeção da unidade (andar inferior, com poucos ruídos e sem a presença de outrem). O vice-diretor foi quem realizou a apresentação ao docente, inclusive como “ícone” do docente que se utiliza frequentemente das NTICs em suas aulas. Também marcada por uma interrupção com a finalidade de reorganizar a aula seguinte (junção da turma do docente com a de outra professora), a entrevista foi marcada por muita disposição, interesse e motivação do docente em participar (conforme pode se verificar no áudio), demonstrando uma total ausência de desconforto e/ou desconfiança.

c) **Entrevista 3 (disciplina de Matemática):** realizada na tarde do dia 1º de julho de 2016, numa (outra) sala de projeção (espaço sem ruídos, o que possibilitou bom áudio), mediante o acordo realizado no dia anterior, cuja apresentação foi feita por uma colega de trabalho (professora que se encontrara na sala dos professores) do entrevistado. Sem interrupções externas, mas com muitas pausas internas do locutor (cuja intenção era retomar o raciocínio), também foi marcada pela ausência de ansiedade e/ou receio em participar, além de certa naturalidade e interesse direto em mais contribuir com a entrevista que com o tema abordado. Ainda, um fator a ser considerado: o pouco aprofundamento e da presença de experiências em relação ao tema da entrevista (uso das NTICs).

d) **Entrevista 4 (disciplina de Ciências da Natureza):** realizada na tarde do dia 04 de julho, combinada com a docente na semana anterior, após ser apresentada por outra professora que se encontrara na sala dos professores da unidade. A entrevista se deu numa sala de aula vazia que, apesar da ausência de interrupções externas, foi marcada por certa presença de ruídos (proximidade de alunos no pátio escolar), embora não atrapalharam e/ou dificultaram a gravação. Também foi possível identificar a presença de certa naturalidade e abertura, além da disposição e

interesse visíveis em contribuir com a pesquisa, potencializada marcadamente no decorrer da entrevista, mediante o apontamento de experiências bastante pontuais em relação ao uso das NTICs em sua prática pedagógica, narradas com forte convicção da opinião externada na entrevista.

4.6.4 A Análise de Conteúdo

Na fase posterior à coleta de dados, foi feita a análise dos dados coletados e, para tal, será utilizado o método da **Análise de Conteúdo** proposta pela professora Laurence Bardin (2015) que, segundo a autora, consiste em:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2015, p. 48).

Apesar de que “não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base [...]. A técnica adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento” (BARDIN, 2015, p. 36), a motivação por tal escolha se deu a partir de alguns elementos peculiares a esta pesquisa.

O primeiro deles é que tal escolha metodológica considera a natureza do questionamento central desta pesquisa, apontado anteriormente, uma vez que a intenção é a de identificar as razões pelas quais os docentes fazem uso das NTICs no ensino, ou seja, “deve estar atrelada ao tipo de pergunta elaborada” (CAVALCANTE *et al*, 2014, p. 14).

O segundo elemento motivador da escolha se justifica de forma a confluir com o fato de também se trata de uma **pesquisa qualitativa**, isto é, o método se mostra adequado também pelo fato de que “na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração” (BARDIN, 2015, p. 27).

E, por fim,

a escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de

enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas (CAVALCANTE *et al*, 2014, p. 14).

O **método** em questão é formado por três etapas:

a) **Pré-etapa:** organização dos dados, com a finalidade de tornar as ideias iniciais operacionais e sistematizadas, permitindo, assim, uma estrutura precisa. Nesse momento, os documentos a serem analisados são escolhidos, bem como a formulação da hipótese e de objetivos, culminando na elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 2015, p. 125).

b) **Exploração do material:** aplicação sistemática das decisões tomadas. Aqui, serão realizadas “operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas” (BARDIN, *op. cit.*, p. 131).

c) **Tratamento dos resultados obtidos e interpretação:** tratamentos dos resultados brutos, tornando-os significativos e válidos, mediante operações estatísticas (simples ou complexas), as quais permitem a elaboração de quadro(s) de resultados, diagramas e outros, de forma a evidenciar as informações fornecidas pela análise. Assim, após submeter à prova estatística e testes de validação, as inferências poderão ser propostas, bem como ser realizada a interpretação dos objetivos já previstos (BARDIN, *op. cit.*, p. 131).

De forma sintética e breve, assim se definem os procedimentos metodológicos a serem realizados nesta pesquisa:

* **Objeto de análise:** o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) no processo de ensino.

* **Universo da pesquisa:** Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio (EMEFEM) Alfeu Gasparini.

* **Sujeitos da pesquisa:** docentes que atuam na escola em estudo (sendo 01 docente de cada área do conhecimento).

* **Natureza da pesquisa:** qualitativa.

* **Tipo de pesquisa:** descritivo-exploratória.

* **Método de coleta de dados:** estudo de caso único.

* **Fontes de evidência:** questionário, observação informal e entrevista.

* **Método para análise dos dados:** Análise do Conteúdo (BARDIN, 2015).

5 DISCUSSÃO DOS DADOS

O esquema a seguir⁵² ilustra e sintetiza o caminho percorrido por esta pesquisa:

Figura 3: Esquema da Análise dos Dados

Fonte: o autor

⁵² Esquema também apresentado no apêndice E.

5.1 Considerações sobre o Uso do Questionário na Pesquisa

Previamente, conforme destacado anteriormente no item Metodologia, afirma-se que a aplicação de tais questionários se deu com duas intenções: a de fornecer informações complementares às das entrevistas e permitir uma expressão mais livre e menos tímida por parte dos docentes pesquisados.

Destaca-se que o uso do questionário nesta pesquisa enquanto instrumento complementar aos demais (entrevistas e observação informal) é limitado, pois, conforme será apresentado, não ocupou o lugar central, uma vez que os dados deles extraídos não apontaram direcionamentos e/ou conteúdos distintos dos identificados e expressos nas entrevistas individuais.

Todavia, no tocante à primeira intenção, ou seja, a de se colocar como um instrumento a mais de coleta, de forma a oferecer informações inéditas às das entrevistas, afirma-se segura e espontaneamente que tal objetivo não foi plenamente alcançado, sendo que as informações apresentadas pelos docentes apenas confirmaram, de forma inclusive bem mais resumida e breve, isto é, as respostas aos questionamentos feitos apontaram informações, em sua totalidade, bem mais sintetizadas que as das entrevistas, razão pela qual foram consideradas e assumidas como sendo instrumento principal de coleta e análise de dados, conforme será apontado posteriormente.

Já em relação à segunda intenção do uso do questionário, a saber, a de permitir uma expressão mais livre e desimpedida de possíveis receios e/ou barreiras, afirma-se também que o questionário não alcançou seu objetivo, sendo que, conforme verificável no áudio e na descrição das entrevistas, não se registrou quaisquer barreiras e/ou impedimentos que limitassem e/ou bloqueassem a expressão livre e espontânea por parte dos docentes.

De forma a considerar este instrumento a partir dessa fundamentação e intenção, destaca-se que as respostas e/ou dados apresentados pelos questionários confirmaram as opiniões, posicionamentos e afirmações feitas pelos docentes no transcorrer das entrevistas, motivo, aliás, pelo qual tais questionários não foram posteriormente tabulados, uma vez que as informações, por se apresentarem de forma reduzida, sintética, geral, não apresentaram fatos inéditos, informações que pudessem relevar e/ou alterar alguma informação previamente presente e gravada no áudio das entrevistas, como por exemplo, respostas do tipo “para formação”, ao se referir acerca dos motivos pelos quais o(a) docente participou de momentos de formação

continuada, “melhor entendimento dos alunos”, ao apontar a razão do uso das NTICs em sala de aula.

Nesse sentido, de forma a qualificar o uso do questionário como instrumento complementar de coleta, destaca-se que foi útil e válido para confirmar alguns elementos, a saber, a formação exata dos docentes entrevistados (a partir dos quais foi coletada a maior parte dos dados utilizados para análise), o tempo de experiência com docência, a frequente utilização das NTICs como requisito para a recorrência a tais docentes.

Por fim, destaca-se, ainda, que a aplicação do questionário posteriormente às entrevistas, foi devido ao direcionamento dado pela direção e vice-direção da Unidade Escolar em estudo, no sentido de, após a explanação e orientação acerca das intenções e objetivos da pesquisa, encaminhou o pesquisador diretamente aos docentes que melhor interessavam à pesquisa, os quais, também prontamente se dispuseram a participar imediatamente da entrevista e, portanto, deslocando o questionário para segundo plano, motivo pelo qual as informações nele coletadas não trouxeram o ineditismo e/ou informações que pudessem enriquecer qualitativamente a discussão dos dados.

5.2 Considerações sobre a Observação Informal

Tal como o instrumento anterior de coleta de dados (questionário), a observação informal também apresentou suas limitações, ainda que a intenção prévia não tenha sido diferente, ou seja, a intenção ao incorporá-la à pesquisa, dada a natureza do objetivo geral da pesquisa, também não foi a de ocupar o lugar central, ainda que, segundo Yin (2015), possa oferecer alguma contribuição e/ou acréscimo à pesquisa.

Sendo assim, aponta-se que a observação foi considerada enquanto um recurso extra, que, no contexto, foi útil de forma a, especialmente, confirmar as diversas observações feitas no decorrer das entrevistas realizadas e registradas no tocante ao uso das NTICs no processo de ensino dos próprios entrevistados, cumprindo, assim sua natureza de “proporcionar informação adicional sobre o tópico sendo estudado” (YIN, 2015, p. 119).

Partindo do pressuposto de que as observações “podem ser feitas durante seu trabalho de campo, incluindo as ocasiões em que outras evidências, como as das entrevistas, estão sendo coletadas” (YIN, 2015, p. 118), é importante destacar que, dentre os momentos feitos de

observação informal, mediante a presença do pesquisador na unidade escolar, uma delas merece atenção e destaque que, dada a intenção da pesquisa, poderá ser aprofundada num momento posterior, preferivelmente, em pesquisas futuras.

Trata-se de um fato ocorrido durante o primeiro contato feito com o docente ministrante da disciplina de História⁵³, o qual fora apontado pelo vice-diretor como sendo, dentre os entrevistados, o professor que mais faz uso das NTICs na unidade escolar pesquisada. O professor foi interrompido pelo vice-diretor da unidade que, em companhia do pesquisador, buscava a aprovação do docente para a entrevista durante uma aula já em andamento, durante a qual, inclusive, o recurso que estava sendo utilizado era o da exibição de um vídeo relacionado à disciplina. Todavia, outro fato importante se evidenciou: após conversa e convite para a entrevista, o docente precisou justificar a interrupção da aula e sua ausência aos alunos da turma, a fim de realizar tal procedimento (entrevista), o que, imediatamente, provocou a reação de descontentamento e reclamação por parte dos estudantes, fato que foi confirmado pelo docente na entrevista, ao afirmar e exemplificar que, comumente, os estudantes aprovam o uso de tais tecnologias em suas aulas, evidenciando, dessa forma, uma possível relação existente entre o uso das NTICs no ensino com determinado contentamento e aceitação por parte dos estudantes em relação à frequência e uso de tais recursos.

Outro fator a ser considerado em relação à coleta feita a partir deste instrumento foi a constatação de que, durante os vários momentos em que o pesquisador esteve na unidade escolar, uma efetiva relação entre os docentes entrevistados e o uso das NTICs no seus cotidianos pedagógicos fora realmente confirmada, especialmente pela constatação de que o acesso a tais docentes se deu particularmente nas salas de projeção e/ou na biblioteca, confirmando, assim, a existência real dos recursos tecnológicos em questão, além de confirmar também que os docentes entrevistados recorriam de forma frequente a tais recursos, disponíveis nas diversas salas a isso destinadas e equipadas. Caso contrário, a pesquisa não teria sentido nem valor se fosse aí nesse contexto realizada.

5.3 Considerações sobre as Entrevistas

⁵³ Trata-se do docente que ministra a disciplina de História, em entrevista realizada no dia 15 de junho de 2016.

Dentre os instrumentos de coleta de dados escolhidos, a **entrevista** foi considerada como instrumento principal, de forma a contemplar as intenções da pesquisa, ainda que complementado pelos outros instrumentos (questionário e observação informal). Isso se deu pelo fato de que este instrumento, após o encerramento da coleta de dados e avaliação dos mesmos, revelou-se como sendo o que mais ofereceu material para análise.

Nesse sentido, uma primeira observação a ser feita, considerando a confluência entre o instrumento principal de coleta de dados e o método a ser utilizado (Análise de Conteúdo), dá-se mediante o fato de que

quando se faz uma análise de entrevistas, raramente é possível estabelecer um quadro categorial único e homogêneo, devido à complexidade e à multidimensionalidade do material verbal. É preferível “atacar em vários flancos” [...] ou assumir um ponto de vista geral e homogêneo, ou analisar alguns aspectos específicos, e as duas completam-se (BARDIN, 2015, p. 120).

Partindo do pressuposto de que “a mensagem exprime e representa o emissor” (BARDIN, 2015, p. 165), mediante os conceitos e/ou temas contemplados pela pesquisa, foram estabelecidas as **categorias** a partir das quais a análise das entrevistas será feita e refletida, uma vez que “a escolha das unidades de registro e de contexto deve responder de maneira pertinente (pertinência em relação às características do material e face aos objetivos da análise)” (BARDIN, 2015, p. 134). Destaca-se que a escolha das categorias foi feita em dois momentos distintos: *a priori*, ou seja, a partir dos conceitos/temas contemplados por esta pesquisa, especialmente com a preparação do questionário e das perguntas realizadas nas entrevistas; e *a posteriori*, isto é, tais temas foram identificados, confirmados e respondidos mediante a coleta de dados realizada no trabalho de campo.

Sendo que “o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar as motivações das opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas [...] podem ser e, frequentemente são, analisadas tendo o tema por base” (BARDIN, 2015, p. 135). Dessa forma, as categorias que nortearão esta análise foram escolhidas a partir dos principais temas nos quais se baseiam esta pesquisa, a saber, o ensino e o uso das NTICs no ensino. Assim, foram eleitas:

Figura 4 – As categorias da pesquisa

Fonte: o autor

Dessa forma, passa-se, agora, à análise propriamente dita de tais categorias.

5.3.1 - Emprego da Análise de Conteúdo da Categoria 1 – Conceito de Ensino

Nesta categoria, a hipótese inicial é a de que a relação e a compreensão que o docente possui em relação à utilização das NTICs no ensino são influenciadas pela sua concepção de ensino. Além do papel do docente no processo de ensino, o mesmo ocorre em relação à postura do estudante no transcorrer do processo, ou seja, caso o ensino seja entendido enquanto transmissão de conhecimentos, a postura do discente é caracterizada pela passividade, pela preocupação com a memorização e pela reprodução de tais saberes na avaliação enquanto instrumento de verificação da aprendizagem. No caso de a concepção de ensino for assumida enquanto atitude, ação, busca realizada pelo estudante diante das propostas, motivações e interferências do docente, consta-se uma postura ativa, de construção, considerada por esta pesquisa como sendo a mais adequada e oportuna ao contexto atual (FREIRE, 2015), fator que conflui, portanto, com a proposta de Kenski (2004).

A primeira consideração a ser feita é a de que a postura teórica assumida pela pesquisa é a de que o ensino deve resultar de uma ação construtiva feita pelo estudante diante das propostas e interferências feitas pelo professor no transcorrer do processo (FREIRE, 2015) e, portanto, a crítica e o questionamento se voltam para a compreensão do ensino enquanto transmissão mecânica de conhecimento e, dessa forma, tendo como consequência a postura passiva por parte do estudante.

O quadro a seguir apresenta as falas dos docentes entrevistados⁵⁴ acerca do **conceito de ensino**, bem como algumas considerações observáveis, a partir da proposta de análise que fundamenta esta pesquisa (Bardin, 2015).

Quadro 6 – Conceito de Ensino⁵⁵

SUJEITOS	SEQUÊNCIAS	ENUNCIÇÃO ⁵⁶
Docente 1 – Língua Inglesa	<p>Bom, a escola hoje mudou bastante, da escola que eu venho, de trás pra hoje houve mudanças assim enormes né porque o público né, os nossos alunos, além de você dar a formação de informação, conhecimento, você precisa trabalhar com valores que eles deveriam trazer de casa, né, isso é a mudança mais significativa pra mim, você tem que trabalhar com valores e, assim, eu sempre trabalhei com valores porque eu acho que um educador tem que trabalhar sim com valores, né, com um mínimo valor você tem que trabalhar, mas, não é esse o objetivo principal de uma sala de aula, não é, né, você não vê é assim não vejo que é a importância é maior seria essa, você encaixaria como a gente fazia antigamente, você encaixava esse assunto pertinente àquela situação que aconteceu pra você tentar formar a cabecinha dessa criança melhorar, fazer refletir, enfim, mas hoje não, hoje você tem que perder muito tempo, né, entre aspas, cuidando dessa formação que é muito capenga, né, que é extremamente falha, né, eles não têm e, enfim, são situações que estão se tornando reiteradas a cada dia, né, a família eles estão muito abandonados, os pais não tomam conhecimento, enfim, alguns, né, aquilo que deveria ser minoria tá virando maioria na sala de aula, né, é isso que eu enxergo hoje a escola, nessa posição.</p> <p>Sim, a sociedade ela afeta tudo, não só escola, na minha opinião, né, é os costumes ou a conduta da pessoa, a sociedade ela afeta todo o andamento da escola, né, o comportamento, totalmente, acho que há uma simbiose, nós não podemos nos desligar da sociedade, né, a gente nós somos formados por costumes, né, então, não tem como desligar, então, realmente sociedade e escola elas estão atreladas.</p>	<p>Escola como espaço de formação, além de transmissão de informações, conhecimentos, ainda que não seja o objetivo principal da aula (identificar oportunidades de propor valores formativos a partir dos assuntos trabalhados em aula).</p> <p>Aparente contradição com a afirmação anterior: a formação do indivíduo como perda de tempo na aula devido à ausência dela por parte das famílias (abandono).</p> <p>O “macro” social afeta significativamente o interior da escola (simbiose).</p> <p style="text-align: right;"><i>(continua)</i></p>

⁵⁴ As transcrições das entrevistas foram feitas utilizando-se a ferramenta “Web Speech API Demonstration”, disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt/chrome/demos/speech.html>>. Acesso em: 30 mai 2017.

⁵⁵ Cada parágrafo da transcrição (sequências) corresponde às respostas dadas a cada questão feita (conferir roteiro das entrevistas – Apêndice C). As sequências que compõem a Categoria 1 – Conceito de Ensino são compostas pelas questões de número 2.1, 2.2 e 2.3. As demais questões compõem as sequências relativas à Categoria 2 – As NTICs no ensino.

⁵⁶ A enunciação, fundamentado em Bardin (2015), são afirmações feitas pelo autor desta pesquisa, baseadas nas respostas dadas pelos sujeitos entrevistados.

	<p>Questionada se a escola é que mais influencia a sociedade, ou vice-versa, ela responde:</p> <p>Olha, eu acho que pra ter uma sociedade mais civilizada, a escola deveria influenciar mais, mas, hoje eu não vejo assim, não sei, talvez uma equidade, é... nunca aprofundei assim nesse pensamento, sabe, assim, nunca parei pra pensar exatamente, sabe, mas eu penso que a sociedade está tendo bastante influência dentro da escola a ponto de deturpar, né, fazer... aí a gente cai naquela questão de valores, né, ela traz, a sociedade ela vem com valores que não, muitas vezes, não condizem com a proposta da escola, né, não condiz, então, você tem um choque e aquele choque ele é difícil de trabalhar, você tem que voltar da estaca zero, né, ensinar, entendeu, aí é complicado. Eu penso isso, gera muito conflito, mas eu ainda não parei pra pensar se é mais, talvez pode até ser, é.</p> <p>Olha, a palavra ensino vem do verbo ensinar. Ensinar é uma <i>ação</i>, né, então, se é de um verbo, é uma ação. O que que é ensinar? É você <i>passar alguma coisa para, algum conhecimento seu para alguém</i>, é basicamente, assim literalmente falando ensinar é isso, você, na minha opinião, né, claro, é <i>você agir para que alguém aprenda as suas experiências</i> e até melhore-as, né, faça com que seja, que te supere, né, eu acho assim aquele ditado, aquela máxima, né, o como que é você, você identificou um bom mestre quando o discípulo supera o mestre, né, então, é seria, na minha opinião, exatamente essa, ensinar é você <i>passar os conhecimentos</i>, fazer com que a pessoa... é... melhore, né, e se aprofunde, isso é ensino pra mim, né, e <i>deveria ficar neste campo mesmo</i>, né, infelizmente, mas acho que faz parte também, né, infelizmente, é como eu disse, <i>antigamente sempre o professor teve que ajudar na formação</i>, sempre, e acho que vai ser sempre assim, só que não pode ser algo tão contundente, né, tão forte, não pode ser assim, deveria ser só mais específico ensinar, passar alguma coisa, ensinar, <i>mostrar um caminho</i> e tentar identificar pro outro que aquilo é importante, que aquilo são pequenas formações, informações que elas vão crescer dentro dele... isso pra mim é ensinar, fazer com que o outro, a partir do momento que você entrou ali ensinando, transforme um pouquinho a vida dele pra melhor, isso é ensinar na minha opinião.</p> <p>Se a gente partir do princípio assim é... da atual situação hoje, assim, do mundo, né, <i>informação você entra numa rede qualquer aí</i>, você vai no Google, você obtém muitas informações, né, muitas, então, informações é até fácil, o problema é você saber <i>digerir essa informação, saber ser crítico</i>, porque eu acho que essa parte a escola vai te ajudar fazer isso, também saber se aquilo realmente tem fundamento, se é verdadeiro, porque informar, eu acredito que é fácil</p>	<p>A influência do “micro” (escola) no “macro” (sociedade) é fraca e menor que o contrário (embora cite a equidade). Tal fator influencia o ensino (micro).</p> <p>Ensinar é ação a ser feita.</p> <p>Ação de transmitir conhecimento (no caso, do professor ao aluno).</p> <p>Confirmação da compreensão anterior.</p> <p>A formação (além da transmissão de informação) como responsabilidade incorporada ao docente.</p> <p>A utilização do verbo <i>mostrar</i> confirma a postura pró ativa do docente em detrimento à discente.</p> <p>Ensinar como sendo além de se passar informações (formar).</p> <p>Papel da escola em oferecer mais que informação: <i>digerir</i> tais informações para construir senso crítico.</p> <p>(continua)</p>
--	---	---

	<p> você ser ficar informado, você abre o jornal você vai ficar informada, né, eu acho que eu colocaria assim, seria um conhecimento, ensinar seria você fazer a pessoa ser crítica, conhecer de uma de uma forma mais crítica, saber se aquilo realmente, será que aquilo é verdade ou é mentira, porque informar é mais fácil, né, hoje com a nossa tecnologia, com a ferramenta que nós temos hoje em mãos é qualquer um fica, é... lê um repertório, né, é como se decorar um papagaio... vamos falar disso, fala facilmente, é a coisa mais fácil, é... tem um <i>degrau acima</i> sim, além de você <i>informar</i>, você vai <i>formar</i>, mas, você tem que fazer o cidadão ser uma pessoa crítica, né, saber pensar, né, e eu acredito que nesse caso as ferramentas tecnológicas, o Google, não têm essa capacidade, nós sempre vamos precisar de um professor sempre, a vida inteira, essa é a minha posição. </p>	<p> Informar acrescido de formar. As tecnologias permitem a primeira, mas é a segunda que é de responsabilidade exclusiva da escola. </p>
<p>Docente 2 – História</p>	<p> A escola ela não pode servir só como formação de mão-de-obra e também não pode servir como uma fala vazia de formação de cidadãos, porque fala-se muito de formar cidadãos, mas o que é cidadão? O que é cidadania? Numa sociedade marcada por relações mercantis, na qual todo mundo vê um ao outro como um ganho potencial, então, aí a minha crítica ao ensino técnico... é você declaradamente dizer que o indivíduo ele serve como um meio de ganho, então, penso, escola em tempo integral, mas que a formação humanística enciclopédica não deixa acontecer paralelamente a uma formação socioeconômica do indivíduo, então, nesse sentido eu concordo com os parceiros marxistas, não defendo bandeira nenhuma, acho isso muito difícil isso, defender uma bandeira... sou leitor de Max Weber, leitor de Marx, leitor de Durkheim, Comte, ou seja, leio todos os pilares da Sociologia, leio todos, mas a escola ela é um grande canalizador de conhecimento herdado... então, a escola serve pra quê? A escola serve pra potencializar vontades... se a escola não serve para potencializar vontades... a escola precisa ser uma comunidade pensativa e eu sinto que ainda não, porque, por vezes, ainda não há que a provoque. </p> <p> A escola, eu sinto que há uma penetração muito grande da sociedade dentro da escola, mas uma devolutiva muito tímida da escola pra sociedade... a influência da sociedade é bem mais forte do que aquela da escola para com a sociedade. A força imanente da escola ela é, ela é muito fraquinha eu sinto assim, como se fosse usando uma metáfora, né, porque eu gosto muito de gibis de arte em geral, e gibis é uma arte, né, e eu passo isso pros alunos e você poderá ver que isso é realidade por meio do Facebook, é como se fosse uma estrela que está prestes a explodir, então, tem um clarão, mas tem um clarão que sinaliza uma explosão... então, precisamos recuperar essa estrela, para que possa voltar o equilíbrio, que sendo no tanto certo, iluminar na </p>	<p> A escola possui também a responsabilidade da formação do indivíduo (ensino técnico como preparação para o trabalho acrescido da formação pessoal). </p> <p> Função da escola: “potencializar vontades”, a fim de construir uma “comunidade pensativa”, mas, uma realidade ainda distante. </p> <p> A “penetração” social é mais forte que a influência da escola na sociedade (“devolutiva tímida”). </p> <p> Escola perdeu o “brilho” social. </p> <p style="text-align: right;"> <i>(continua)</i> </p>

	<p>quantidade necessária, eu sinto que a gente tem que recuperar essa luminosidade que a escola, em algum momento, ou acabou perdendo ou tendo demais, mas não na medida certa, não nas questões pedagógicas no sentido de educar com a intenção de algo. Então, a escola é pedagógica? Então, há uma intenção? Qual é a intenção? Porque pra ter o ato pedagógico, tem que ter intencionalidade, mas qual a intencionalidade que estamos discutindo aqui? Aí a gente pensa, né, nas reuniões de professores, quando a gente vai discutir o projeto político pedagógico... Qual é a intenção? Ah, mas o mundo é assim... Tá, mas nós fazemos o mundo assim, o mundo é assim porque nós fazemos dele essa porcaria, então, se concordamos que é uma porcaria e que algo precisa ser feito, o que nós faremos? Porque só ficar resmungando não adianta!</p> <p>Ensino pra mim é você... é <i>facilitar uma práxis</i>, uma <i>teoria e uma prática</i>, então, pra mim é isso. É... quando se fala de ensino, nós estamos falando de uma práxis, é um termo, né, da filosofia. Então, você tem uma <i>inevitável relação teoria-prática</i>... como que isso se dá, então, essa relação teoria prática? Então, essa relação teoria-prática que precisamos discutir aqui. Então, ensino pra mim é isso, facilitar a práxis, pra mim é isso.</p>	<p>Defesa do resgate da postura ativa docente diante de uma realidade desfavorável.</p> <p>Ensino como práxis (teoria e prática): filosoficamente, trata-se de reflexão e ação com vistas a uma transformação.</p> <p>Contudo, não aprofunda, explica e/ou justifica o conceito, impossibilitando o alcance da compreensão exata acerca do conceito.</p>
Docente 3 – Matemática	<p>A função da escola é mais do que tecnicista, né, ela trabalha o aluno, na formação do aluno, tanto a parte técnica quanto a parte pessoal, então, a escola procura formar cidadãos. A única observação que eu tenho a fazer com relação a isso é que grande parte do trabalho da família tem sido repassado à escola e isso gera um ônus muito grande e te impede de caminhar em muitas partes do conteúdo que você precisaria, porque você precisa dedicar tempo para corrigir essas falhas que os alunos trazem de casa, tanto comportamentais, quanto de objetivos, quanto de sonhos, porque hoje a família não ensina o filho a sonhar... é uma das grandes dificuldades que nós temos hoje.</p> <p>Bom, se nós analisarmos em termos de sociedade, a gente não pode esquecer a nossa formação de estado, então a nossa cultura é a de que o estado provê quase tudo e tudo vem dele, então, aí complica porque a nossa sociedade ela não, digamos assim, ela não está acostumada a ser autônoma, ela está acostumada a receber ordens e receber rotinas, então, partindo desse princípio, nossa sociedade está acomodada. Hoje se tem a tentativa de integrar escola com a sociedade de modo que não fique muito distante, a questão da família tá sempre presente dentro da escola auxiliando o trabalho do professor, da direção, no que diz respeito tanto à disciplina quanto integração, e isso reflete na conservação do prédio, frequência de aluno... então,</p>	<p>Formação pessoal do estudante para além da técnica, acrescida do acúmulo de responsabilidades da escola que, antes, era da família, o que resulta no prejuízo em relação aos conteúdos a serem aprendidos.</p> <p>Maioria das pessoas assume postura passiva diante do Estado (governo): comodismo.</p> <p>Esforço atual de integrar as famílias à escola.</p> <p style="text-align: right;">(continua)</p>

	<p>hoje tem se feito muito esse esforço. É difícil responder quem influencia mais na outra, se é a sociedade ou a escola, pelo seguinte motivo: como a sociedade tem as suas urgências, principalmente pela questão que hoje a carga horária é muito grande do trabalhador, embora tenhamos ganhos de, teoricamente, oito horas diárias de trabalho, mas na verdade, a maioria das pessoas hoje trabalha muito mais do que oito horas, então, essa questão, como falei, dos filhos, da educação dos filhos, isso é dirigido à escola, como se escola tivesse que dar conta disso. Agora, no que diz respeito à escola influenciar a sociedade, eu acho que hoje ela se perdeu um pouco essa parte, porque hoje, por “n” motivos, a nossa escola, ela não, é como se ela perdesse um pouco o brilho, como se ela não tivesse tanta função, a não ser cuidar dos filhos enquanto os pais não trabalham... como prova disso você pode perguntar pro seu aluno: o que você pretende fazer quando você terminar os seus estudos? Quais são os seus sonhos? E aí você não tem muitas respostas... as pessoas que perderam a vontade de sonhar e eu acredito muito que essa parte de perder a vontade de sonhar é porque elas não recebem incentivos em casa... hoje, pai e mãe chega cansado de trabalho porque foi um dia muito extenso, dentro do seu trabalho, e quando chega em casa, tem as suas atividades de casa também, e digamos assim, até pela questão do capitalismo que todo mundo é programado pra ser feliz (quando a verdade não é) e, então, ninguém quer problema... então, eu quero chegar em casa, eu quero arrumar o que eu preciso dentro de casa, e quero o menor problema possível que tiver nesse tempo, e esse menor possível problema de tempo foi transferido todos os problemas para a escola. Então, esse é o grande “x” da questão, é uma dificuldade que se tem... então, por exemplo, de uma aula de 50 minutos, nós do fundamental dois, eu posso dizer que uns quinze minutos vai nessa brincadeira... aquela questão de você estar sempre lembrando ao jovem: qual é a postura? Qual é a função dele na escola? O que que ele pretende? Então, você perde muito tempo lembrando coisas que, na verdade, a família já deveria fazer em casa e ele já deveria trazer tudo pronto... então, é um prejuízo muito grande para a sala de aula.</p> <p>Ensino é <i>interação professor-aluno</i> não só a questão... o professor ele tem a formação, ele tem o conhecimento técnico-científico. Agora, como esse ensino é feito, como essas informações, <i>como</i> esse conhecimento é trabalhado e passado é que faz a diferença. Você pode <i>abordar o mesmo conteúdo</i> de várias maneiras diferentes dependendo da capacidade e deficiência de cada aluno, você procurando <i>adequar tanto a linguagem quanto metodologia</i>, assim eu vejo o ensino.</p>	<p>Repetição de que a escola deve suprir novas demandas que, devido ao excesso de trabalho dos pais, acaba por assumi-las.</p> <p>Perda do “brilho” da escola enquanto poder de influenciar o contexto social, o que resulta numa mudança na função primária da escola (cuidar dos filhos enquanto os pais trabalham). Como consequência, há a perda dos sonhos, vontades devido à falta de incentivo na família (transferência do problema para a escola).</p> <p>Perda de tempo por ensinar comportamentos, atitudes que, antes, era responsabilidade familiar (prejuízo de conteúdo para o estudante).</p> <p>Interagir (professor e aluno).</p> <p>Professor detém conhecimento técnico-científico.</p> <p>Ênfase no modo como ocorre a <i>passagem</i>: proximidade com a proposta do docente 1 (passar informações, conhecimentos). Abordar conteúdo.</p> <p>(continua)</p>
--	---	---

		Adequação da linguagem e metodologia.
Docente 4 – Ciências Naturais	<p>Assim, eu acho que poderia até ter um papel maior do que tem, você entendeu? Eu acho que é um papel enorme, mas, poderia ter um papel maior para tentar cobrir um pouco essas lacunas da nossa sociedade, que ela saiu daquela a estrutura familiar, né, e hoje a gente não tem mais aquele “pai, mãe e filho”, sabe, aquela estrutura da família... então, virou esse buraco... então, é mãe com filhos, avós com filhos, muito mais a mulher tomando conta dos filhos e avós entraram na jogada, assim, com maior, assim, com um papel muito maior e eu acho, que é por ter esse problema, deveria ser investido muito mais na educação, pra tentar dar uma cobertura pra isso, porque as mães saindo de casa pra trabalhar o dia inteiro, não tem o respaldo mais daquela figura masculina, não existe mais dentro de casa, as mães saem e esses filhos ficam aí, quer dizer, o tempo dentro da escola deveria ser bem maior e, no meu modo de ver, ne, e com um investimento muito maior do que tem, deveria ficar um tempo bem maior dentro da escola, pra cobrir esses espaços aí, pra tentar dar uma melhorada e dar uma perspectiva de vida para jovens, né, porque têm muitos que não têm, né, então, pra nós aqui que estamos nas escolas públicas, a gente vê uma situação assim de jovens que você fala: o que vai ser desses jovens? Você entendeu? Não tem respaldo, não tem mais aquele negócio de “ah, meu pai, a minha mãe...”, não existe mais isso e aí fica mais difícil na sala de aula.</p> <p>A escola deveria ser, assim, já que é um espaço “desse tamanho”, você conseguiria colocar alunos, jovens, mais tempo aqui dentro, mas, assim, com psicólogos, com psicopedagogos, com pessoas que auxiliassem os professores, auxiliassem essas crianças, né, pra trabalhar de um jeito assim essas carências, sabe, hoje em dia o aluno, é, aquele número de aulas só, sabe... eu acho que deveria ter mais coisas, esses alunos deveriam ficar mais tempo pra poder ver se esse tempo que eles têm aqui fora (lá fora, né) o que que eles fazem? Eu acho que eles deveriam “tá” mais tempo aqui dentro pra ver se conseguiria estruturar essa sociedade de uma outra forma, assim, acho que a gente não pode desistir, se a gente não tiver esperança que isso se melhore... não, sei, eu acho... quando eu comecei a dar aula, eu achava que, eu “tava” olhando assim como funciona a escola... quando a gente estudava, tinha sim muitas coisas bacanas, a gente lembra das coisas bacanas, então, eu acho assim, ficar mais tempo dentro da escola, ter projetos, ter mais coisas... já têm algumas coisas aqui, mas, coisas assim que pudesse ficar realmente o dia, que entrasse assim, tipo oito, oito e meia da manhã, mas o aluno fosse sair quatro, cinco</p>	<p>Escola deveria influenciar mais a sociedade devido à ausência dos papéis familiares. Por isso, urge investimentos significativos na Educação (permitir uma presença maior e melhor na escola), a fim de permitir uma melhoria de perspectiva de vida. Tudo isso dificulta e afeta negativamente o aprendizado.</p> <p>Maior e melhor presença dos estudantes na escola, com amparo de recursos materiais e profissionais a fim de promover uma reestruturação social qualitativa (suprir lacunas das quais a família se esquivou), pois só as aulas não garantem e/ou suprem as necessidades formativas dos estudantes.</p> <p style="text-align: right;">(continua)</p>

	<p>horas da tarde, mas, com várias atividades, sabe, então, com um outro lado que desse uma iniciação profissional, muito esporte... eu acho que a criança ela tem muita energia e precisa liberar muita energia com bastante esporte e, assim... conhecimento é importante, tem que ter, né, mas essas outras atividades assim que o aluno ficasse menos tempo sozinho em casa fazendo coisa errada, sabe?</p> <p>Ah, eu acho que é ensino é uma <i>transmissão de conhecimento</i>, de <i>mão dupla</i> porque aluno também transmite muito, mas uma transmissão de conhecimento que teria que ter um resultado, ter resultado, né, um feedback assim, sabe, que, infelizmente, você <i>não consegue atingir um número tão grande de alunos</i> dentro de uma sala de aula, então... até consegue alguma coisa, porque é impossível que o aluno passe pela escola sem aprender nada, mas poderia ser melhor, né?</p> <p>Hoje em dia, o seu projeto é em cima de informação, né, aí você fala, não tem como um professor hoje em dia querer não usar a <i>tecnologia</i>, ela tá aí, né, então se você não usar a tecnologia, fica uma coisa né, você fica um <i>professor desatualizado</i> e essa geração muito rápida, que faz mil coisas ao mesmo tempo, você entendeu? Eles não têm... totalmente diferente, então hoje dia, eles conseguem fazer duas ou três coisas ao mesmo tempo, se você não tentar colocar alguma coisa para <i>atrair a atenção</i> pra eles desenvolverem outras coisas, acho que não tem como, <i>eu não vejo o professor como aquele que não usa a tecnologia</i>, acho que não tem como, acho que todos usam, de uma forma ou de outra acabam usando.</p>	<p>Transmissão de conhecimentos: de mão dupla e com resultado (aprendizagem?).</p> <p>Alcança parcialmente o objetivo (aprendizagem?).</p> <p>Tecnologia é associada ao conceito de ensino sem sequer ter sido questionada ou convidada a fazer tal relação.</p> <p>Não usar as TICs revela um professor desatualizado diante de um público com perfil diferente do de gerações anteriores (Prensky).</p> <p>Uso das TICs para atrair a atenção.</p> <p>Professor e tecnologias não estão dissociados na atualidade.</p>
--	--	--

A análise a que se pretende esta pesquisa, fundamentando-se em Bardin (2015), assume dois olhares (abordagens) sobre o material coletado pelas entrevistas, os quais se complementam: a abordagem quantitativa, a qual considera a frequência e/ou a recorrência a determinados vocábulos também como possibilidade interpretativa e reveladora de conteúdo. Contudo, dada a natureza e os objetivos apontados anteriormente, será feita também e principalmente, a abordagem qualitativa, a qual “recorre a indicadores não frequenciais suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição” (BARDIN, 2015, p. 144).

✓ Conceito de Ensino - Docente 1

Sobre a **escola**, inicialmente, esta docente a defende como **espaço de formação** que, por isso mesmo, ultrapassa os limites de uma instituição que possui apenas a responsabilidade de transmissão de informações/conhecimentos. Todavia, deixa claro que tal posicionamento não revela a finalidade primeira do processo de ensino, ainda que este possa ser uma oportunidade de oferecer a dimensão formativa a partir das discussões temáticas próprias das aulas. Simultaneamente, a docente parece se contradizer, ao afirmar que a formação do indivíduo proporciona uma perda significativa do espaço da aula e que tal fato (formação) se faz necessário devido à ausência das famílias (abandono) que, tempos atrás, assumia tal função. Aqui, a partir deste relato, confirma-se a afirmação de Cândido (1964), de que a escola se encontra integrada ao todo social; de Sposito (2003) que aponta que tais influências advêm de agências socializadoras (família, mídias); de Wills (1991), que defende também a possibilidade de tais determinações externas (no caso, sociais e culturais), apesar de que, ao sofrer determinações, simultaneamente, também produz cultura oposicionista que, conforme aponta a fala da docente (apesar de citar o conceito de “simbiose”), a escola sofre significativa pressão e interferência por parte da sociedade, enquanto esta (macro social) é insignificativamente influenciada pela escola. Se assim o for, no entanto, a instituição escolar parece mais estar sendo pensada, cobrada e responsabilizada a partir de fatores que lhes são externos (no caso, a formação integral dos estudantes) e, assim, ressignificando a sua missão e seu papel social.

Contudo, constata-se, na fala da docente, também certa indefinição em relação a real função social da instituição (escola), isto é, a dimensão formativa dos estudantes (valores e atitudes ético-morais) é de responsabilidade da escola ou da família? Deste questionamento, surgem outros, também importantes, a saber: a escola deve assumir tal responsabilidade? Se negativo, quem o fará? A ausente instituição familiar? Se afirmativo, a escola (enquanto clareza de seu papel social, estrutura e recursos humanos) está preparada para isso? Se não está preparada, quem o fará? Ela mesma, as famílias ou o Estado? Caso esteja realmente preparada para assumir qualitativamente tal função, que critérios avaliativos devem ser considerados, de forma a ser claramente avaliada de forma a, conseqüentemente, oferecer um processo formativo ao alcance das reais necessidades? Dessa forma, está evidente que **a responsabilidade pela formação (mais que oferta de conhecimentos técnicos) dos estudantes parece ainda não estar clara**, ou seja, de quem é tal responsabilidade e, se assim o for, tal função está sendo realizada de forma qualitativa, profícua?

Diante disso, o posicionamento deste pesquisador é o de que a escola, enquanto instituição social hodierna, não possui as condições necessárias para assumir a responsabilidade pela formação integral dos estudantes devido às seguintes razões: a) apesar de que a formação docente deve ser construída e ressignificada a todo momento (NÓVOA, 2009), ela é, também, historicamente descontínua e precária (SAVIANI, 2009); b) apesar de ser importante que o currículo esteja em sintonia com a realidade social (ANASTASIOU & ALVES, 2009), ele não deve ter a pretensão de resolver problemas sociais, econômicos, políticos (YOUNG, 2011).

Sendo assim, defende-se que a escola não deve assumir para si a responsabilidade pela formação integral dos estudantes. Caso contrário, ou seja, se ela também deve atender às necessidades reais do contexto no qual ela está inserida, ela pode fazê-lo, desde que se oportunize as seguintes condições tais que, a partir de um simples olhar sobre a realidade escolar (diversos ambientes escolares) é clara e evidente sua ausência: a) que sejam claros os papéis de cada instituição social na formação dos estudantes: o que cabe à família, à escola e ao Estado; no caso de omissão de algumas delas, as demais devem se sentir no direito de também se omitir e/ou não assumir para si o que é de outrem? Todavia, qual seria o resultado? Indiscutivelmente, seria a possibilidade de os estudantes ficarem sem a formação necessária, isto é, atendimento adequado, suprimimento de suas necessidades formativas e afins.

Como é sabido (a partir do relato da docente) que a família se omitiu e o Estado o faz (ao menos parcialmente, desde sempre), então, por que a escola deveria assumir para si, apesar de não estar preparada e/ou estruturada para isso? Portanto, a escola deve concentrar seus esforços naquilo que lhe é de primeira finalidade: a formação intelectual dos estudantes.

Já em relação ao **conceito de ensino**, do ponto de vista quantitativo, dentre os vocábulos usados na tentativa de apresentar a conceituação em questão, o que ganha destaque neste relato é o de “**passar**” (três vezes utilizado), no caso, informações, conhecimentos. Já aqui fica evidente a concepção que virá a ser confirmada na análise qualitativa das respostas dadas, ou seja, a de que o ensino seja uma ação, contudo, realizada pelo professor, e não pelo aluno.

Já em relação à dimensão qualitativa da fala, a docente 1, embora inicie conceituando “ensino” enquanto “ação”, do verbo agir, no transcorrer da fala evidencia que tal processo se dá a partir do “passar alguma coisa para, algum conhecimento seu para alguém”, uma vez que a ação é realizada pelo professor, e não pelo estudante. Nesse sentido, optamos por considerar a explicação do conceito como sendo mais válido, uma vez que o afirmar se distancia abissalmente

do fazer e, neste caso, embora o “falar” seja a “teoria” (aqui, aparentemente, o conceito de ensino se aproxima de ação, construção, concepção na qual se fundamenta esta pesquisa), ao recorrer à explicação de forma a demonstrar a compreensão acerca do conceito, a entrevistada deixa transparecer que tal ação é, especialmente, realizada pelo docente, enquanto a postura do estudante se dá de forma passiva e receptiva, conforme apontado por Freire (2015).

Sendo assim, embora a postura ativa do docente seja essencial no processo de ensino-aprendizagem (FIORENTINI, SOUZA & MELO, 1998; TARDIF, 2012), a do estudante também deve sê-lo (FREIRE, 2015; ANASTASIOU & ALVES, 2009; NOT, 1993), o que, por sua vez, não aparece na fala da docente. Portanto, a postura deste pesquisador, aqui, é a de que o ensino deve ser compreendido enquanto processo permeado pela parceria mútua entre professor e alunos cuja intenção é o enfrentamento do conhecimento. Assim, a postura ativa deve ser de ambos, o docente ao incitar atividades (NOT, 1993) e/ou criar possibilidades (FREIRE, 2015) e o estudante como construtor e sujeito de seu próprio conhecimento (ANASTASIOU & ALVES, 2009), justamente por assumir que o conhecimento, por si só, oportuniza crescimento, desenvolvimento e evolução intelectual do estudante (YOUNG, 2011).

✓ **Conceito de Ensino - Docente 2**

Sobre a **escola**, este docente (em sintonia com a docente anterior) defende também a **responsabilidade da formação do indivíduo**, portanto, mais que a oferta de um ensino técnico, cuja intenção principal seja a preparação para o trabalho.

Além disso, é também função da escola “potencializar vontades”, ou seja, provocar os estudantes de modo a suscitar-lhes dúvidas, (auto) questionamentos, a fim de promover uma cultura escolar de “comunidade pensativa”, apesar de o mesmo docente apontar que se trata de uma realidade ainda distante.

Em relação à interferência da escola no contexto social, o docente defende que a “penetração” social é muito mais forte que a influência da escola que, por sua vez, não consegue mais que dar uma “devolutiva tímida” e, por isso, a própria instituição escolar perdeu o seu “brilho” social. Contudo, segundo o docente, tal quadro desfavorável não deve ser motivo de desânimo e/ou indiferença por parte dos professores, mas deve sim ser motivo de um necessário resgate da postura ativa (do docente), mais que constatar e/ou reclamar.

O relato deste docente também defende a formação do estudante que ultrapassa os limites de uma formação técnica; contudo, trata-se de uma formação para além da formação técnica, isto é, para além do exercício unicamente do trabalho, atingindo, dessa forma, a intenção de se formar uma comunidade pensativa (mesmo que esta ainda não exista). Se observado com cuidado, este posicionamento não propõe uma formação integral dos alunos, tal como fora discutido a partir do relato da docente anterior (docente 1), ou seja, a formação para o pensar não significa substituir o papel da família na educação dos estudantes. Nesse sentido, a escola estaria sim cumprindo com sua função social primária, que é o desenvolvimento intelectual dos estudantes, ainda que não esteja assumindo para si a responsabilidade de impor/propor valores, crenças, posicionamento ético-moral, o que, por sua vez, é assumido, aqui, como sendo responsabilidade da família.

Sendo assim, conforme o relato do docente, a escola está sofrendo uma maior influência das agências socializadoras (SPOSITO, 2003), porém, oferecendo-lhe um tímido retorno, ou seja, pouco tem produzido de cultura oposicionista e pouco tem formado de consciência crítica (WILLS, 1991). Aqui, o relato se aproxima do posicionamento de Bourdieu e Passeron (2014), ao apontar a escola como instituição reprodutora de desigualdades sociais e, portanto, mais preservando a dominação ideológica que a libertação, a emancipação (MOREIRA e CANDAU, 2007), consequência de uma tímida formação para a consciência crítica oferecida aos estudantes, tendo, assim, como efeito a ausência parcial de autonomia discente (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2013) frente ao saber historicamente construído, além do distanciamento do estudante enquanto co-responsável no processo de ensino-aprendizagem (ANASTASIOU & ALVES, 2009). Isso tudo confirma a ideia de que a escola deve se limitar a realizar bem sua função de formadora intelectual das gerações, ou seja, concentrar seus esforços aí, mais que assumir responsabilidades de outras instituições para as quais não está preparada, conforme defendido anteriormente.

No tocante ao **conceito de ensino**, a especificidade desta entrevista se dá à medida que aborda como resposta ao questionamento feito acerca do conceito em questão (ensino) outro conceito: o de *práxis*. Apesar de, sinteticamente, o entrevistado explicar que *práxis* equivale à junção de teoria e prática, o mesmo, contudo, não aprofunda, explica e/ou justifica o conceito, impossibilitando o alcance da compreensão exata acerca do conceito.

Observa-se que, ao recorrer à gravação da entrevista, este entrevistador, somente no momento da análise (portanto, posterior ao da coleta), identificou uma falha própria: a de que, a

partir da fala, é impossível compreender plenamente a relação feita entre os conceitos, a saber, ensino e práxis pelo entrevistado, fala que poderia ter sido corrigida no momento da fala com uma interferência que solicitasse ao entrevistado explicar e/ou justificar a compreensão adequada acerca do conceito de práxis, de forma a permitir uma posterior análise mais fundamentada.

Ainda assim, partindo do pressuposto de que o entrevistado utilizou corretamente o conceito de práxis e mediante a ocorrência da falha do pesquisador apontada no parágrafo anterior, resta, ainda, a possibilidade de, filosoficamente, apresentar uma conceituação de práxis que, no caso, trata-se de uma reflexão e de uma ação com vistas a uma transformação. Mesmo assim, restam alguns questionamentos que o rigor e a postura científica não permitem deduzir e/ou afirmar seguramente, como, por exemplo, o papel que cabe a cada envolvido no processo (de quem é a reflexão? Do professor? E a ação? Do aluno? Ou, ainda, de ambos?). Eis a razão pela qual este pesquisador optou por não fazer inferências mais aprofundadas e/ou afirmações seguras, uma vez que poderiam incorrer em equívocos e/ou em meras opiniões descompromissadas com a veracidade.

Ainda assim, há um fator a ser considerado e aprofundado à luz do referencial teórico desta pesquisa: trata-se, segundo o relato, de uma necessária aproximação entre teoria e prática, entre o ideal e o real, como mola propulsora de transformações importantes no processo em estudo. Confirmando o dito popular de que “nada mais prático que uma boa teoria”, o docente propõe que, para que haja mudanças qualitativas no ensino, faz-se essencial tal aproximação entre o ideal e o real; todavia, para isso, é preciso admitir, logicamente, a existência prévia de uma teoria, de um ideal, de modo a aproximá-lo do cotidiano (real) escolar. Tal raciocínio confirma, portanto, a ideia de que é fundamental que o docente realize sua preparação/formação (inicial e continuada) de forma profícua e produtiva, munindo-se, portanto, de saberes (no caso, pedagógicos) historicamente construídos (SAVIANI, 2009; KERSCH, 2014; PIMENTA, 2007; VAGULA, 2005; TARDIF, 2012; NÓVOA, 2009; GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005) e, dessa forma, posicionando-se contrariamente à ideia e à prática do espontaneísmo docente (FÁVERO, 2015).

Diante disso, torna-se inegável, portanto, a defesa de uma qualitativa formação docente, com mudanças e investimentos necessários na formação inicial, aliados à perene formação continuada, de maneira tal que a expressão “profissionalidade docente” (NÓVOA, 2009) não seja apenas a indicação de que tal pessoa exerce a função social de professor, mas que o faz bem, que

mereça tal denominação, não pelo contrato firmado com alguma instituição escolar, e sim pela oferta de uma atuação marcadamente profissional e especializada, em contraposição à amadora, leiga, superficial, espontânea.

✓ **Conceito de Ensino - Docente 3**

Em relação à **escola**, este docente reafirma (tal como os anteriores) a importância e a necessidade da promoção de uma **formação pessoal do estudante** para além da técnica (formação integral). Também reconhece que a escola foi, historicamente, acrescida de um acúmulo de responsabilidades que, antes, era da família, o que resulta num visível prejuízo aos conteúdos/saberes a serem aprendidos pelos estudantes (conhecimento historicamente acumulado). Também em concordância com os docentes anteriormente citados, destaca-se, aqui, uma repetição de que a escola, na atualidade, deve suprir novas demandas formativas dos estudantes, devido ao excesso de trabalho dos pais. Destaca, também, a perda de tempo dos professores por assumir a responsabilidade de ensinar (além de conhecimentos, informações, conteúdos curriculares) comportamentos, atitudes que, antes, era responsabilidade familiar, resultando, portanto, no prejuízo de conteúdo para o estudante (posicionamento que se aproxima do relato apresentado pela docente 1).

Ainda, chama a atenção para uma postura passiva por parte das pessoas (de uma forma geral) em relação ao Estado (governo), o que implica num certo comodismo e/ou transferência de responsabilidades ao governo. Neste sentido, a escola deve interferir e promover um esforço atual (e necessário) de integrar as famílias ao processo formativo da escola, de modo que os resultados sejam profícuos.

Outro fator em concordância com o docente anterior é a perda do “brilho” social por parte da escola, enquanto poder de influenciar o contexto social, o que resulta numa mudança na função primária da escola (cuidar dos filhos enquanto os pais trabalham). Como consequência desse fato, há a perda dos sonhos, vontades devido à falta de incentivo na família, cuja transferência do problema foi feita, conforme apontado, para a escola.

Este relato também confirma o que fora dito pela docente 1 sobre a responsabilidade de a escola suprir a demanda formativa oriunda da lacuna criada pela família, fato já discutido anteriormente. Contudo, o faz com uma distinção interessante: o relato admite que tal demanda

de formação integral resultou no prejuízo intelectual dos estudantes, posicionamento anteriormente assumido por este pesquisador, uma vez que determinados conteúdos, assuntos, saberes, cederam espaço e tempo da aula para outros fins. É diante de tal quadro que o docente defende a proximidade da família junto ao trabalho na escola, o que evidencia que esta (escola) não tem conseguido suprir as necessidades formativas a ela transferidas. Todavia, há, ainda, outro elemento a ser destacado no relato: a passividade coletiva (portanto, da família e da escola) frente às políticas públicas em Educação oriundas do Estado enquanto órgão regulamentador. Aqui, é evidente que a intenção seja a de chamar a atenção de cada instituição social (Estado, escola, família) para aquilo que lhe é de responsabilidade, de forma tal que a “engrenagem” funcione bem.

Assim, novamente Sposito (2003) é confirmada ao propor que ambas as instituições se influenciam, ainda que o docente questione o fato de a escola pública ser “obrigatória a todos e a cada um” (CEB, 1998), cuja responsabilidade do Estado não deve ser unicamente a de oferecer vagas às crianças, adolescentes e jovens em idade escolar, mas a de visar e trabalhar pela qualidade de tal oferta, de modo a preservar quantitativamente a emancipação das gerações, ao invés da dominação (MOREIRA e CANDAU, 2007). Ainda, de forma a cumprir sua função de “produtora de cultura oposicionista” (WILLS, 1991), a escola deve ser agente propulsor, ativo e crítico diante do comodismo de ambas as instituições, de modo que as influências sofridas entre as instituições (SPOSITO, 2003) sejam positivas, sintonizadas e harmônicas, enfim, em prol da formação dos estudantes.

Sobre o **conceito de ensino**, a identificação da concepção de ensino se deu, para este docente, a partir da afirmação de que se trata de uma **“interação” entre os envolvidos**, na qual cada um exerce uma função e/ou papel. Aqui, o interessante é que, apesar das afirmações posteriores, o docente em questão parte do pressuposto de que cada envolvido (professor e aluno) é parte integrante do processo, isto é, o processo de ensino-aprendizagem seria falho caso um dos envolvidos não cumprisse com sua responsabilidade e papel. O fator interessante reside na afirmação e no resgate da ideia de que o estudante também possui um papel (ativo?) no processo, portanto, a ação de ensinar não se encontra única e exclusivamente sob a responsabilidade do professor.

O segundo elemento observável no relato é o de que o professor é o sujeito que detém o conhecimento técnico-científico. Se observado superficialmente, aparenta ser um posicionamento

autoritário; contudo, ao recorrer à transcrição do trecho de forma mais acuidada, tal postura se dilui, à medida que tal afirmação é feita tendo como pano de fundo a observação de que se trata de um domínio meramente anterior, prévio do conhecimento, ou seja, não pretende impor uma determinada hierarquia dos sujeitos envolvidos.

Apesar do que fora apontado anteriormente, ainda em relação ao conceito de ensino, o entrevistado dá uma ênfase no modo como ocorre a “passagem”, isto é, a maneira pela qual os conhecimentos são transmitidos, confirmando, assim, um posicionamento já defendido anteriormente pela docente 1, a saber, o de ensinar enquanto passar informações, conhecimentos, apesar da inexistência de uma dada hierarquia que valoriza um dos envolvidos (professor e aluno) em detrimento do outro.

A fala do docente acerca da categoria se encerra ao apresentar, ainda, o ensino como sendo a ação de abordar determinado conteúdo, portanto, é essencial a presença, no ensino, de um conteúdo, assunto, informação, conhecimento em questão, aproximando-se da fundamentação defendida anteriormente em relação ao currículo (YOUNG, 2011), particularmente em relação à defesa de que a função da escola não é a de reproduzir conhecimentos que já se encontram em posse dos meninos e meninas que ingressam no ensino formal, apesar de valorizá-los como ponto de partida. Ainda, associada a este elemento, o entrevistado refere-se, ainda que não a detalhe, à adequação da linguagem e metodologia enquanto preocupação inerente, de forma a qualificar o processo em questão.

Dessa forma, ao propor a “interação” como conceito de ensino, este relato reforça o posicionamento teórico de Anastasiou & Alves (2009), ao defender que o processo de ensino deve ser ativo, construtivo, inclusive por parte dos estudantes, posicionamento em sintonia com o defendido por Freire (2015) e em concordância também com Not (1993), ao propor que a aquisição do saber depende do sujeito que aprende, não da ação exercida sobre ele.

Contudo, o relato, ao se aprofundar acerca do “funcionamento” dessa interação, deixa transparecer que, apesar de ser um processo interativo, o ensino ocorre enquanto **“transmissão de conhecimento”**, enquanto ação docente de se abordar determinado conteúdo, o que revela, portanto, que apesar de defender, aparentemente, uma postura ativa também dos estudantes, o relato revela que a postura ativa no processo é predominantemente do docente, o que contraria e contradiz o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. Nesse sentido, a prática relatada

pelo docente ilustra mais uma ação de se ensinar uma ciência que, ao invés, ensinar a necessidade de uma ciência (ORTEGA Y GASSET, 1933).

Portanto, admite-se que o “primeiro-motor” do processo de ensino é o professor, o promotor de atividades de aprendizagem (NOT, 1993), contudo, processo aparentemente caracterizado pela parceria (advinda de uma ação interativa proposta pelo professor) entre os envolvidos, cuja finalidade é o enfrentamento do conhecimento (ANASTASIOU & ALVES, 2009), com apenas uma distinção em relação às contribuições teóricas desta pesquisa: a de que tal processo, apesar de interativo, seja o de “passagem” de conhecimentos, em contradição com Freire (2015) com o qual este pesquisador se sintoniza, ao afirmar que o ensino não é a transferência (passagem) de conhecimento, e sim a criação de possibilidades para a sua construção, sua produção.

✓ **Conceito de Ensino - Docente 4**

Sobre a **escola**, esta docente defende que a instituição deveria influenciar mais a sociedade devido à ausência dos papéis familiares citados anteriormente. Por isso, urge investimentos significativos (quantitativos e qualitativos) na escola, a fim de permitir uma presença maior e melhor dos estudantes na escola, de modo a proporcionar uma melhoria de perspectiva de vida dessas gerações em formação, o que, também, segundo a docente, acaba por dificultar e afetar negativamente o aprendizado dos estudantes em relação aos conteúdos curriculares. Ainda, reafirma que esta maior e melhor presença dos estudantes na escola, conte com o amparo de recursos materiais e profissionais adequados, tendo como consequência uma reestruturação social qualitativa (suprir lacunas das quais a família se esquivou), uma vez que somente a oferta de aulas não garante e/ou supre as necessidades formativas dos estudantes.

Ainda que de forma generalizada, este relato traz à tona, novamente, a defesa de uma parcial ausência da família no **processo formativo integral dos alunos**, a partir do qual a escola (ainda que pouco influencie o contexto social) deve assumir para si, amparada pela necessidade (ainda que não seja real) de grandes investimentos, de forma a permitir, segundo o relato, uma maior e melhor presença dos estudantes na escola, uma vez que apenas oferecer aulas não supre tal lacuna criada. A partir do relato, ficam evidentes alguns fatores: o primeiro deles é o de que a escola está tentando assumir para si a responsabilidade pela formação integral dos estudantes e,

contraditoriamente, oferece unicamente as aulas, enquanto espaço e tempo para se promover tal formação. É evidente, portanto, que a influência da escola esteja limitada, tímida, “sem brilho”, uma vez que lhe foi transferida tal responsabilidade, mas que não lhe foi investido, preparado, estruturado, conforme defendido anteriormente.

O segundo fator é o de que, para que tal formação integral seja possível, real, a própria docente exige que haja altos investimentos; responsabilidade, portanto, do Estado e que, conforme discutido anteriormente, a ausência e/ou a transferência de uma das instituições (Estado, escola, família) resultaria em acúmulo para outra, a partir do qual as consequências poderiam não ser as mais desejadas e objetivadas.

Ainda que este relato traga à tona uma discussão já feita anteriormente, um elemento inédito aparece: a possibilidade de que a escola possa ser um espaço de formação integral, ainda que tal processo não seja unicamente responsabilidade do professor, uma vez que, conforme propõe a docente, a presença quantitativa e qualitativamente maior dos estudantes na escola não significa, necessariamente, no aumento de aulas a serem oferecidas (ação sob a responsabilidade do professor), mas na oferta de atividades extraclasse (esportivas, artísticas) de cunho amplamente formativo, que não sejam unicamente que contemplem a dimensão intelectual do aluno.

Nesse sentido, este pesquisador até compreende e concorda com tal posicionamento, uma vez que, conforme evidente no relato do docente 2, pouco adianta identificar falhas e criticá-las; todavia, tal aceitação/concordância se dá desde que se cumpram as duas exigências destacadas, a saber, o compartilhamento de responsabilidades do processo de formação integral (até então sob responsabilidade do professor) com demais profissionais relacionados direta ou indiretamente com a Educação, tais como psicólogos, psicopedagogos, artistas, músicos e afins; e, aliado ao compartilhamento, os necessários investimentos econômicos, de modo a estruturar física e profissionalmente o espaço escolar que, a partir de então, não oferecerá apenas as aulas como espaço e tempo de formação que, por sua vez, não estão produzindo bons resultados sequer acerca da dimensão intelectual e, o que dirá, então, acerca das demais dimensões (biológica, psíquica, social, profissional, lúdica, social, espiritual) que compõem o todo complexo, que é o ser humano.

Então, confirmando, a escola até pode se tornar um espaço de formação integral das gerações. Contudo, tal possibilidade só se efetivará caso as responsabilidades sejam divididas

entre os diversos profissionais ligados direta e indiretamente à Educação, e não com o aumento da oferta de aulas, responsabilidade, portanto, concentrada unicamente no professor.

Se assim o for, a instituição estatal cumprirá com sua responsabilidade de promover e sustentar uma escola pública “obrigatória a todos e a cada um” (CEB, 1998), cujo espaço será o de preservação de uma cultura de emancipação (MOREIRA e CANDAU, 2007), de forma a (ainda que utópico) amenizar e/ou eliminar a “perpetuação do privilégio” (BOURDIEU e PASSERON, 2014), caracterizando-se, assim, enquanto produtora de cultura oposicionista (WILLS, 1991), cuja finalidade primeira seja a de diminuição de injustiças e desigualdades injustas, materializações da exploração e do desrespeito para com a dignidade humana que anseia por um planeta melhor para, nele, viver e conviver.

Já no tocante ao **conceito de ensino**, a docente derradeiramente entrevistada, apesar de complementar com a ideia de que o estudante também ensina algo ao professor (“mão dupla”) e que deve alcançar objetivos (“com resultado”), confirma e reafirma as concepções anteriores (docentes 1 e 3): a de **transmissão de conhecimentos**. Ao retomar a ideia do alcance das finalidades do ensino, a entrevistada reafirma a importância de que tal processo obtenha resultados que, embora, não os conceitue e/ou exemplifique, pode ser entendida, cautelosamente, como sendo a aprendizagem propriamente dita.

Ainda aqui, o ensino é novamente conceituado como transmissão de conhecimentos, confirmando a contradição com o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa e no qual se apoia este pesquisador. Portanto, reafirma-se, aqui, que o ensino (para que possa ser concebido como tal) deve exigir de ambos os envolvidos uma postura ativa (sim, de ação), caso contrário, não pode ser considerado como tal (FREIRE, 2015; ANASTASIOU & ALVES, 2009; NOT, 1993).

Contudo, o elemento distinto que aparece neste relato diz respeito (e introduz) a segunda categoria desta análise: **as NTICs no ensino**. Isso ocorre apesar de a docente não ter sido convidada (ao menos de início, nas questões feitas sobre o ensino) a fazer tal relação (NTICs e o ensino). Apesar de ser um tópico a ser discutido na segunda categoria, algumas ideias merecem (ao menos) um destaque prévio: a) as NTICs são recursos que qualificam o ensino; b) a negação do uso das NTICs por parte dos docentes demonstra obsolescência profissional; c) as NTICs são instrumentos que atraem a atenção dos estudantes, o que facilita o processo de ensino (de forma a confirmar a ideia “a”, anteriormente apresentada).

Em relação à ideia de que as NTICs qualificam o ensino (por atrair a atenção dos alunos), deve-se admitir que elas, uma vez bem direcionadas, podem servir de “porta de entrada” (requisito prévio) para que a introdução de um processo de ensino cuja intenção primária não seja a memorização (FREIRE, 2015), justamente pelo fato de que o estudante (atraído por um conhecimento intermediado pela tecnologia) poderá assumir uma postura ativa frente ao saber a ser conhecido, cuja consequência posterior poderá ser a de uma autonomia discente diante do saber (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2013); nesse sentido, as NTICs serviriam de suporte, de material adequado (NOT, 1993) no processo em questão. Isso partindo do pressuposto de que, naturalmente, o estudante não sente uma necessidade de estudar (ORTEGA Y GASSET, 1933), deficiência suprida pela atração sentida pelo aluno em relação ao conhecimento intermediado pela tecnologia digital que, independente do saber em questão, consegue despertar-lhe a atenção e o interesse.

Já em relação à possível obsolescência docente advinda da negação do uso das NTICs em aula, as contribuições teóricas nas quais este pesquisador se apoia confirmam esta tese. Inicialmente, em Cândido (1964), ao afirmar que a escola está integrada no todo social e, por isso, não pode se eximir e/ou se relegar a reconhecer o inegável avanço tecnológico que, apesar de possíveis consequências desfavoráveis, também pode resultar em melhoria e/ou ganho em qualidade de vida, fato também confirmado por relato anterior (docente 3). Posteriormente, diante de uma formação docente precária e descontínua (SAVIANI, 2009), é sabido que a formação inicial básica não supre as necessidades pedagógicas, psicológicas e/ou didáticas que envolvem a prática da docência (KERSCH, 2014) e, por isso, requer uma formação continuada construída e ressignificada a todo momento (NÓVOA, 2009), lúcida, vigilantemente atenta e contra o “espontaneísmo docente” (FÁVERO, 2015) e contra, inclusive, a possibilidade de que tal formação seja influenciada por políticas neoliberais (CUNHA, 2005) que a descaracterizam e/ou a valorizam única e exclusivamente no quesito quantitativo que, apesar de importante, não consegue suprir as reais necessidades da instituição escolar, bem como de seus docentes, cuja responsabilidade primária é a aprendizagem dos estudantes, resultado de um profícuo processo de ensino.

Portanto, o posicionamento deste pesquisador frente ao relato da docente, em diálogo com o referencial teórico, é o de que a obsolescência pode ser uma consequência da negação do uso de recursos tecnológicos que podem facilitar o processo de ensino. Contudo, pode sê-lo, também,

quando saberes técnicos, intelectuais, práticos e pedagógicos, historicamente construídos e validados no cotidiano escolar, sejam desmerecidos e/ou ignorados, unicamente por serem considerados saberes tradicionais. Trata-se de um posicionamento que, mais uma vez, cumpre o que afirma o dito popular: “não se deve jogar a criança junto com a água suja da bacia”, isto é, o valor de um saber, de uma técnica, de um recurso, de um instrumento pedagógico não se dá pelo momento histórico em que ele foi criado, inventado, mas sim pela sua eficácia e pelos seus resultados, haja vista a complexidade dos inúmeros e diversos contextos pedagógicos nos quais ocorrem o processo de ensino.

Diante do que fora demonstrado acerca do posicionamento dos entrevistados no que se refere à categoria 1, à luz do referencial teórico, é evidente a predominância de duas ideias:

a) A função social da escola enquanto formação integral dos estudantes. Contudo, por tentar assumir tal responsabilidade que, antes era da família, acabou por sofrer grandes prejuízos, devido ao deslocamento do tempo e do espaço para suprir tal demanda formativa, em detrimento aos conhecimentos curriculares, considerados como sendo de primeira responsabilidade da escola, posicionamento com o qual concorda este pesquisador. Aqui, este pesquisador é ciente de que, ainda que alguns autores que fundamentam esta pesquisa, tal posicionamento se deve especialmente pelo fato de que, para se responsabilizar e, portanto, oferecer uma formação integral, a escola deve contar com inúmeros outros profissionais que complementem a atuação dos docentes, além da estrutura necessária e adequada a tal.

b) A compreensão do conceito de ensino enquanto transmissão de conhecimentos, ou seja, ação docente (ainda que interativa e reflexiva) de “passar” conteúdos aos estudantes, o que, por sua vez, demonstram o desacordo em relação à fundamentação teórica desta pesquisa, conforme indicado anteriormente.

5.3.2 - Emprego da Análise de Conteúdo da Categoria 2 – As NTICs no Ensino

Nesta categoria, pretende-se responder acerca das razões que levam os docentes a utilizarem as NTICs no processo de ensino. Trata-se, aqui, de identificar as principais motivações e/ou porquês os professores assumem e incorporam tais recursos instrumentais (NTICs) no transcorrer do processo de ensino do qual são responsáveis por desenvolver, além de identificar quais contribuições e ganhos didáticos que o uso de recursos tecnológicos digitais (NTICs) pode

dar aos docentes que trabalham no Ensino Fundamental (Anos Finais), ou ainda, identificar associações feitas pelos docentes entre o uso das NTICs no ensino e suas possíveis contribuições e/ou ganhos didáticos, além também de possíveis incoerências e/ou equívocos decorrentes de tal uso. Aqui, trata-se de compreender/identificar os limites, o *locus* que as NTICs ocupam no processo de ensino-aprendizagem (KENSKI, 2004).

A seguir, estão os relatos dos docentes entrevistados no tocante à presença e utilização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Quadro 7 – As NTICs no ensino

SUJEITOS	SEQUÊNCIAS	ENUNCIÇÃO
Docente 1 – Língua Inglesa	<p>Então, nós estamos na era da informática, né? Não tem mais volta. Acredito eu que (quem sou eu para imaginar o que vai acontecer?), mas sempre ouvi dizer um dia aí, amigos, que a gente ia ter televisão pendurada na parede como um quadro e hoje a gente presencia isso mesmo, né, a tecnologia ela invadiu todas as, acho que quase todas, as pessoas, né, e as pessoas que não estão tecnologicamente envolvidas, assim, com a informação tecnológica, não se envolve, vai ficando, se sente um pouco excluído, né, então, tecnologia tá em tudo, é inegável com certeza.</p> <p>Risco sempre tem, né? Tudo que é novo tem por trás riscos, né? Não é tão novo assim, mas é novo pro homem e acredito que tem risco, mas que podem ser superados, né, e dentro do âmbito de uma criança para uma criança, tecnologia se ela for bem direcionada, bem organizada, eu acho que o risco vai se tornando menor, mas mesmo assim ainda tem risco, claro, agora pra sociedade como um todo, para isso existe as leis, né que regulamenta o uso e cada vez tá melhorando isso daí, agora também tem ganhos também, eu acredito mais ganhos... você hoje aqui, globalizou, né, você está aqui e você tá lá, você faz tudo pela internet, né, nós só não podemos ter, muito cuidado porque, pra não viciar, né, porque aí já fica uma doença, porque você consegue fazer tudo da sua casa, você deixa até de interagir com as pessoas para poder, porque você pode fazer tudo... você fala ah, não vou no banco porque eu resolvo na minha casa, né, aí você deixa de tomar um ar, deixa eu tomar um sol, de encontrar um amigo no meio do caminho, não é mesmo? Então, até que não, mas tem muito ganho... ganho é... hoje a gente é uma sociedade que a gente tem pressa, né, pressa pra tudo, então, e fome de conhecer, né, a gente tem uma fome que o tempo ficou curto, né, acho que a internet contribuiu,</p>	<p>A inovação e a presença tecnológica são inegáveis: sua ausência gera exclusão.</p> <p>Há riscos possíveis, mas superáveis a partir do direcionamento a elas dado.</p> <p>Ganhos são maiores que os riscos (por exemplo, o vício), apesar da pouca interação entre as pessoas.</p> <p>A pressa atual se dá pela sede/fome de conhecimento, informação, para a qual a internet tem contribuído significativamente.</p> <p style="text-align: right;">(continua)</p>

	<p>tenho quase certeza.</p> <p>Eu vou tomar a minha docência como referência... minha matéria é uma matéria que sente muita falta desse contato com a oralidade... a oralidade e a linguagem é muito importante, né? É um quesito que falta em qualquer escola assim... sala de aula... então, durante muitos anos, ficou sempre essa lacuna, não havia um laboratório pra gente treinar a língua, ouvir pessoas nativas falando e, através da sala de informática via computador, via vários programas, sites, hoje eu consigo mostrar pros meus alunos o motivo, porque que eles precisam aprender o inglês, qual assim, não é nem o porquê, é o que acarreta se eles aprenderem, né? Eles vão poder ficar mais à vontade nesse mundo assim global, né? Faz com que facilita a vida... então, para a minha disciplina, assim, é muito importante, né? Abrange muita coisa, inclusive didaticamente falando, pedagogicamente falando, eu consigo fazer com que eles façam mais exercícios, eles focam, né? O rendimento é muito grande para mim é... pra aqueles que são realmente interessados, o resultado é perfeito, eles conseguem, assim, trabalhar, assimilar, aprender, vem às vezes discutir comigo aquela situação que eles presenciaram. Então, através da, não só através da rede, né, eu já coloco, uso vídeos, outras informações, tudo usando a tecnologia a meu favor e a favor deles... isso é muito importante, para mim é muito importante, né? Os livros didáticos eles são muito pobres, são muito simples ainda, eles tentam fazer mudanças, mas as mudanças não são as mudanças adequadas, na minha opinião.... ou força muito ou força nada, ou é oito ou oitenta, algo que não condiz com a realidade e, através da informática, eu consigo, da tecnologia, vamos dizer assim, não só da parte de computador, eu consigo dosar aquilo que eu preciso, aquilo que eu acho que é conveniente para aquela situação, eu adequo, né... então, é muito importante para mim. Para os outros, para as outras disciplinas, acredito eu que deveria ser assim também... essa é minha opinião... deveria ser assim... o grande problema é a familiaridade, mas pra isso, muitas vezes na escola, na verdade, uma escola deveria ter, né, o cuidado de ter monitores em todos os períodos pra auxiliar, né, porque realmente faz falta a essa geração, né, é a geração tecnológica... eles podem não saber a tabuada, mas eles sabem usar muito bem a tecnologia, né?</p> <p>Faz muito tempo que eu uso... começou com o famoso “gravadorzinho”, que já é uma tecnologia, de áudio, começou com um “gravadorzinho”, depois passou para o “cedezinho” e foi caminhando assim... então, a minha disciplina, ela não pode ficar isolada desse aspecto, né, é importante para os meus alunos vivenciarem o falar, né, é muito importante... então, faz muitos anos,</p>	<p>As disciplinas ganharam muito, historicamente, com a presença das NTICs: oralidade, contato com a língua nativa (aumento do rendimento das aulas). Isso favoreceu a inserção do estudante no mundo “global”.</p> <p>Tecnologias enriquecem a pobreza encontrada de recursos nos livros didáticos.</p> <p>A monitoria é importante, de modo a auxiliar os professores quanto ao uso adequado de tecnologias.</p> <p>Familiaridade com a tecnologia desde o início da docência, contando com o que havia de inovação/recurso, com a diferença de que, na atualidade, os ganhos (“paraíso”) são bem maiores que os</p> <p style="text-align: right;">(continua)</p>
--	---	---

	<p>durante todos esses anos, eu contei com aquilo que eu podia contar e foi avançando... e hoje, é assim, é o céu né, é o paraíso, eu tô no paraíso, porque o dia que houve essa transformação dentro da escola, com a tecnologia chegando, lá na área de informática virtual, digamos assim, foi muito bom, foi ótimo, e eu tenho utilizado sempre... eu sou a favor e, assim, pra ter proveito mesmo, não é para ir lá para brincar, é o foco da aula, eu passo pros alunos que aquilo é aula, eu saí da sala de aula, mas nós estamos em aula, eu saí do giz e do apagador e da carteira, mas nós estamos em aula, né, então é muito importante.</p> <p>Em relação aos motivos de usar as novas tecnologias, eu uso já há um tempo, por motivos de falha mesmo, né, assim, do livro didático, uma motivação pra aula também, para eles, né, que isso é importante e eles gostam... é basicamente isso... é que as NTICs elas são complemento para a aula, né, elas completam a minha aula... falo por mim, né, elas ajudam você a deixar uma aula mais dinâmica, né, por questão de chatice acredito que pode até ser, mas eu não sou muito nessa onda de chatice... eu sempre penso que dá trabalho estudar, eu sempre falo isso para eles né? Estudar dá muito trabalho... não é à toa que vocês, a profissão de vocês é ser estudante, né, essa é minha opinião... então, eu utilizo pra isso, pra falhas do livro didático, minhas falhas também, né, porque eu também tenho minhas falhas, preciso de ajuda, de ferramentas, e as NTICs elas vieram, assim, nesse encontro sanar as falhas do livro didático, sanar as minhas falhas, me auxiliar sempre, e aos alunos também, né, sempre.</p> <p>As NTICs elas realmente causam impactos, impactos positivos... eles gostam, é atrativo, acaba sendo um atrativo, e fica mais fácil de colocar ali sobre o tema, aquela proposta, a minha proposta, muito melhor que uma sala de aula... são, assim, evoluções que eu não tive na minha vida e que eu sinto que foi assim ficou uma falha, e essa falha eu tive que completar fora da escola, né, na minha área de língua, né, então, a gente teve que fazer outras, ter outras experiências... com as NTICs dentro da escola, especificamente falando a informática, facilita muito o interesse, facilita, sabe? Eles ficam mais motivados, eles gostam... dentro, na minha disciplina, é muito interessante, muito interessante. Agora, não posso falar por todos, acredito que sim... é interessante porque você pode fazer... se o texto... você pode interagir o estudante, né, se o texto fala de uma Monalisa, você pode ir lá no Louvre, visitar o Louvre, virtualmente falando, né, então, é muito interessante... eu já faço essas experiências com eles... assim, você enriquece, é fundamental, é muito legal mesmo, muito bom. Os benefícios são enormes, né? Não Tenho o que dizer negativamente, né, porque</p>	<p>já considerados obsoletos (gravador, CD etc.).</p> <p>O proveito vem do acordo didático-pedagógico entre professor e alunos, de que o uso das NTICs não se configura enquanto brincadeira, mas como aula.</p> <p>As razões do uso são: falha (de um único recurso expressivo/comunicativo – suprir lacunas do livro didático e do professor) e motivação (estudantes gostam, é atrativo).</p> <p>As NTICs complementam e dinamizam a aula.</p> <p>Estudar é trabalhoso: exige esforço do estudante.</p> <p>As NTICs facilitam a introdução de temas/assuntos (objetos de conhecimento), bem como o interesse por eles.</p> <p>Interação e enriquecimento de textos básicos, usados em aula (passagem do intelecto – texto para o uso também dos sentidos – visão, audição): grandes benefícios.</p> <p>(continua)</p>
--	---	--

	<p>há um foco... eu vou pra uma aula, uma aula de informática focada no assunto, onde eu preciso trabalhar com eles e eles precisam tirar proveito daqui, né, então, os benefícios são enormes, assim, do ponto de vista didático é bem enriquecedor, muito bom positivo.</p> <p>Eu concordo... pro meu público, que é um pouco imaturo em informação, sempre terá que haver um alguém, né, seja um professor, seja um formador, um monitor, de preferência dentro do contexto que a gente tá trabalhando aqui, né, que é a favor da educação, a favor da formação, eu acredito que tem sempre que ter um direcionamento... nessa eu concordo com ipsis litteris do que está aqui, porque sozinho fica muito difícil pra faixa etária que eu trabalho, eles serem autodidatas, eu penso assim, é muito difícil. Então, precisa sim de uma orientação, de um controle, enfim, de um caminho... só jogar aí e “abra e faça!”, não é assim que tem que ser... tem que ser orientado... daria conta, mas desde que fosse pra praticar, após uma orientação... aí até daria conta sim, tranquilo, porque eles são muito tecnológicos, daria conta sim, mas teria que ter um orientador, né, um docente, um educador pra fazer com que aquilo seja proveitoso, né, não seja uma coisa jogada... não adianta ter ferramentas disponíveis e você usá-las desordenadamente, sem nenhuma orientação, sem nenhum objetivo, sem nenhum propósito, usar por usar.... sempre tem que haver o humano “por trás”, né? Um bom mestre perto de você é muito importante, né? Por mais que se tenha aí a tecnologia ao seu dispor... você tem a ferramenta, mas precisa sempre de alguém pra te orientar... acredito que sempre vai ser assim.</p>	<p>A imaturidade discente diante das informações disponíveis requer a presença e o direcionamento docente (orientação e controle). O autodidatismo é quase impossível.</p> <p>A autonomia do estudante só é possível após a introdução (direcionamento, orientação) feita pelo professor: é ela que garante o proveito, ou seja, a ferramenta necessita de uma ação com intenção (objetivo, finalidade), normalmente proposta pelo docente.</p>
Docente 2 – História	<p>Então, avanço tecnológico, de fato nós temos inegavelmente um avanço tecnológico... Só que, quando a gente pensa em educação, eu sinto que é... muito mais pessoas de fora da educação pensando como fazer a tecnologia trabalhar para ela... então, enquanto educadores, eu sinto que falta uma propositora maior dos educadores no sentido contrário: como você programador, você web designer, como você engenheiro da computação, como que você vai me ajudar para que eu possa fazer isso e isso? Partindo da ideia é essa, eu sinto que há um universo... há pessoas de foram orientando o educador a ser educador por meio das mídias... a gente precisa fazer o contrário, ou seja, orientadores dizendo “eu preciso” (por isso, falei do kit), então, eu falei do meu kit porque eu é que sei, eu educador sei o que eu preciso, como eu preciso, de que maneira eu preciso, pra poder transformar a realidade cotidiana da escola pra aquilo que eu tenho de intenção... então, se você pegar, por exemplo, um arquiteto, ele vai pensar numa sala de aula, mas é da cabeça dele, é fictício, é o que ele crê, mas é o</p>	<p>O avanço tecnológico é inegável, porém com pouca participação docente no processo de criação de recursos adequados. Portanto, a orientação para o uso das NTICs vem normalmente de profissionais nem sempre ligados à Educação, da mesma forma que é inegável também a importância de se ouvir o educador (professor). Dessa forma, apesar de ter havido avanços tecnológicos, ainda não são avanços tais como deveriam ser.</p> <p style="text-align: right;">(continua)</p>

	<p>educador que sabe... na sua comunidade escolar... então, aqui no Gasparini, se nós subirmos e formos ali numa outra escola, eu não sei, porque eu nunca trabalhei ali... ali como que seria, (...) “Eu não sei”... então, é uma outra mania de o educador perder essa visão de vidente... ele nem está lá, mas ele já está profetizando que, por ser da prefeitura ou por ser do estado, ouviu dizer que lá... então, ele já que carrega toda uma carga de preconceitos, ideias pré-concebidas e, muitas vezes nem ouve o aluno, muitas vezes nem propõe nada diferente, e passa o ano inteiro junto com o aluno e profundamente o aluno nem acaba conhecendo o professor, o professor não conhece o aluno, ninguém conheceu ninguém e fica essa generalização... Por isso, há avanço em tecnologia, mas ainda não é o avanço ainda... pra encurtar, o educador, ou seja, o pedagogo, o geógrafo, o matemático, não importa, não é o maestro ainda, não é... ele é convidado a ser um solista, pra fazer uma metáfora aí com a orquestra, como eu disse que gosto de artes, né? Arte erudita, arte popular, todas elas são arte... de toda forma, sim, o educador ele é convidado a, quando se trata de tecnologia a, muitas vezes, fazer um solo, mas eu fico me perguntando: “quando nos chamarão para sermos maestros? Quando nos formarão para sermos maestros?” Aí uma crítica ao meio acadêmico... o meio acadêmico está, realmente, preparando os professores para usar a tecnologia como meio ou ainda estamos tratando a tecnologia como um <i>plus</i> que pode não acontecer? Eu já faço sair do meu bolso... eu gosto de videogame, porque os meus alunos comentaram tanto de videogame que eu tive que comprar um, pra entender o que que eles estão falando, né? Muitos videogames hoje em dia eles já “logam” com a história, fazem referências à cultura em geral... então, ter um professor que, apesar de ter trinta e cinco anos de idade, conhece o que eles gostam é outro elemento que é um diferencial... eles me perguntam não só de História, mas “(...)”, você viu tal filme? Você tá sabendo de tal jogo?”, ou seja, são os nativos digitais... nós precisamos fazer essa migração, quem não migrar vai ficar obsoleto, vai continuar reclamando da escola e contando o tempo de serviço em ordem regressiva pra se aposentar... pra cortar esses vícios só há esse caminho.</p> <p>O positivo é essa aproximação professor-alunos, é o contrário do que dizem, eu vejo o contrário, eu vejo porque eu criei uma prática pedagógica minha, porque eu nunca encontrei um livro pra ensinar isso, né... então, como eu falo, é uma fé pedagógica, é uma fé de que o ponto positivo maior é o humanístico, é o olho no olho, é o aluno ficar lamentando que não está podendo tá aqui comigo nesse momento, é claro que, em que outro momento estaremos fazendo isso? No meu caso,</p>	<p>A participação do professor ainda é tímida quando se trata de participar das inovações tecnológicas (de “maestro” a “solista” apenas).</p> <p>Crítica à formação docente para o uso de NTICs (inexistente).</p> <p>A obsolescência docente ocorre quando não se atualiza (de <i>Imigrantes Digitais</i> a <i>Nativos Digitais</i>), cujas consequências são a inatividade, o descontentamento e a desmotivação.</p> <p>Ausência de material formativo para o professor em relação às NTICs.</p> <p style="text-align: right;">(continua)</p>
--	--	---

	<p>pelo menos, não teria como, então, por outro lado, a minha amiga (...) tá dando aula para eles, ou seja, juntou as duas turmas, mas por que eles estão lamentando? É porque eles não sabem o que eu preparei pra hoje, sabem que vai ter matéria, sabe que eu vou explicar alguma coisa, sabe que eu tô explicando o Brasil Colônia, esse conflito Jesuíta, sabem que eu tô fazendo isso, mas como eu exatamente vou fazer pra explicar isso? O elemento surpresa está na tecnologia... eles não sabem, ou seja, é uma música? Um power point? É um filme? É um trabalho de criação? Em mídias, o que vou fazer? E isso aproxima. Agora, ponto negativo? O ponto negativo é que é um elemento importante, um meio importante, mas que ainda é caro... enquanto infraestrutura pra todas as salas. Pra eu comprar esse kit, eu gastei em torno de dois a três mil reais, quer dizer, na verdade foi mais, porque notebook, projetor, caixa de som, eu nunca parei pra pensar... a gente vai fazendo porque crê, né? Então, talvez nessa maleta tenha quatro, cinco mil reais... então, é pouco acessível, talvez eu consiga por ser um professor de jornada tripla e por não priorizar, por exemplo, carros, apesar de ter um que tem tecnologia, mas que não é o mais caro, ou seja, na prática a gente vai ajustando, né? Então, pra mim, o ponto positivo é a aproximação de pessoas e o negativo o fato de ainda ser caro.</p> <p>Para que haja uma autonomia pedagógica... então, deveria utilizar, mas por fé, e não por uma ordem legal, pensando na questão da autonomia, né, então, mas mostrar declaradamente os ganhos, na matemática, por exemplo, é claro que ainda haverá a necessidade de uma lousa branca, para que você mostre o processo, apesar de nós termos aí alguns programas que já transformam, né, em que você escreve em algarismo, né? Pra mim, pode haver uma parceria entre o que funciona bem numa escola tradicional com todo e qualquer recurso tecnológico... não são rivais, são complementares... então, a minha experiência mostra que você pode muito bem utilizar um livro, e dizer “agora parou, olhe aqui neste power point agora”, que é o que eu vou fazer nesta aula de sexto ano aqui nesta sala, ou seja eu trouxe o meu power point, trouxe algumas imagens, trouxe inclusive jogos que eles gostam, por exemplo, o que que é um Zigurate? Isso aparece num jogo de luta que eles gostam, Mal falado, Mortal Kombat, mas, eles já viram o Zigurate... onde? No Mortal Kombat... E por quê? Então, você... eles nunca vão olhar o Mortal Kombat do mesmo jeito... primeiro porque eles estão jogando o Mortal Kombat, não deveriam, mas estão... então, devemos pensar: sermos platônicos ou aristotélicos, né? Então, antes, pra fazer uma metáfora com São Paulo apóstolo, antes eu era platônico, agora que tenho anos de carreira, penso como Aristóteles, fazendo uma metáfora com São</p>	<p>As NTICs contribuem para a introdução do elemento “surpresa” no processo de ensino, cujas consequências são a boa acolhida dos estudantes e o aumento da proximidade relacional com eles.</p> <p>O negativo é que ainda são recursos bastante dispendiosos (alto investimento).</p> <p>A opção pelo uso das NTICs não deve ser uma imposição, mas uma opção docente. Isso porque é possível a convivência (parceria) entre os elementos de um processo de ensino considerado tradicional com outros considerados de inovação, uma vez que são complementares (por exemplo: o livro didático e o power point – projetor).</p> <p style="text-align: right;">(continua)</p>
--	---	--

	<p>Paulo apóstolo que, antes pensava como criança, agora pensa como adulto... é que já fui platônico e sofri muito em início de carreira, pensando no ideal, né, no ideal, no ideal até que eu cansei e, acho, o ideal e o real devem andar lado a lado, então, a gente tem que buscar transformar o ideal no real... como? No dia a dia, então, há dez anos venho pensando em como a minha realidade didática não seja sofrível pra mim, sempre pensando se conseguirei dar aula aqui, se farei a diferença aqui... das vezes que não consegui, havia animosidade contrária do público, havia também dos colegas e também da gestão da escola. Aí nesse caso, você tem que se render, aí você não conseguiu, mas você pode conseguir em outro lugar, então, quantas energias e quantos esforços foram queimados em lugares em que as pessoas não estavam dispostas a receber isso. Então, diante da pergunta (se deveria usar as tecnologias), sim, deveria, mas com alguma pressão com um retorno compensatório, não necessariamente remuneração, mas, de repente, “olha você vai ter esse ganho em qualidade de vida, você vai evitar, por exemplo, tendinite, você sabe, a voz”... então, é, a (...) de Inglês que você vai entrevistar, ela tem os recursos dela, a caixa de som dela, o microfone dela etc, enfim, somos professores que não estamos a fim de esperar o milagre acontecer. E a tecnologia é a única forma que permite essa melhoria, essa mudança... a tecnologia, em todos os gêneros, veio, estará e ficará para sempre entre nós, aqui na sala de aula, no corredor, no pátio, na praça, no shopping, na relação pai e filho... então, como eu vou ver a tecnologia com maus olhos? Então, a tecnologia pode aproximar, desde que você saiba de que maneira, como, desde que você não substitua o insubstituível. Então, a tecnologia não substitui, ela é um meio, não uma finalidade, ela não substitui o professor, um filme não substitui a fala de um docente, então, não é um apertar o “play”, tem que ter uma preparação, tem que ter um comentário, uma propositura. Então, é preciso identificar quais turmas, o que eles gostam e utilizar a tecnologia a favor disso... muitos “metem o pau” sobre música, né, eu nunca precisei comentar aqui sobre funk em escola pública, aliás, eles nem me perguntam, porque eles já perceberam que eu não curto isso, então, vejo muitos colegas criticarem o funk, mas o que eles estão propondo paralelamente ao gosto do funk? Então, você precisa propor algo, e nesse mundo capitalista ficamos muito marcados por essas relações que envolvem dinheiro e ficamos nessa tristeza existencial, que precisamos romper.</p> <p>Eu uso as tecnologias em primeiro lugar porque me sinto feliz por usá-las, então, assim, me sinto muito feliz e muito à vontade... me sinto mais à vontade com as tecnologias do que com o livro didático tradicional.</p>	<p>A própria maturidade (profissional) do docente entrevistado contribuiu para que ele se pusesse a ir em busca da aproximação entre o ideal e o real.</p> <p>O uso das NTICs deve ocorrer quando se há retorno positivo da instituição (estudantes, gestão). Além disso, pessoalmente para o entrevistado, usar as NTICs resultou em ganho de qualidade de vida, por amenizar o desgaste cotidiano (tendinite, uso excessivo da voz). É a “única forma que permite essa melhoria”.</p> <p>As tecnologias vieram para ficar, desde que elas não substituam os elementos essenciais ao processo de ensino, como, por exemplo, o próprio professor (que possui a intenção pedagógica, os objetivos estabelecidos, os comentários realizados e oportunos). As tecnologias são um meio, nunca um fim em si mesmas.</p> <p>A primeira razão para o uso das NTICs está associada à felicidade e à realização pessoais. A segunda,</p> <p style="text-align: right;">(continua)</p>
--	--	--

	<p>Porque o livro didático tradicional já é uma trilha criada por editoras as quais eu tenho que seguir, já as tecnologias em seu múltiplo sentido, seja aí um rádio, seja um notebook, um projetor, seja uma caneta a laser, ou seja, é uma bobeira... tá, mas é uma bobeira que chama a atenção do aluno, é uma bobeira, mas que se junta a outras bobeadas e isso faz com que o aluno sinta a falta de sua aula, peça pra você não pegar a abonada, eu por exemplo, faz tempo que não pego a abonada, então, eu reparo que quanto mais venho utilizando a tecnologia, menos eu fiquei doente, menos eu precisei pegar uma abonada e assim por diante, então, a tecnologia, em primeiro lugar, porque sou feliz por usá-la e, em segundo lugar, porque eu crio o meu trilho... então, eu não renego o livro didático, não renego, mas os alunos sabem que, mesmo sem o livro didático, a aula acontece... e mesmo sem as mídias a aula acontece... tem vezes que eu trago o equipamento, mas conversa fica ali olho no olho, porque naquele dia ele não esperava que eu fizesse a conversa olho no olho... no outro dia, ah não, no outro dia vai ter o projetor, no outro a música, então, ele nunca sabe quando... então, há uma necessidade de estarmos trabalhando as tecnologias.</p> <p>Por exemplo: quando eu estava dando aula pra eles... pena que aqui não tem internet, mas no Sebcoc tem lousa com internet integrada... aí o que que aconteceu, né, eu disse: “vamos ver aqui, Olímpia, na Grécia antiga”... aí tem um aluno que disse assim: “professor, caramba, como eles faziam para chegar em Olímpia?” Na hora que percebi que havia algum problema porque ele ficou muito entusiasmado... mas, “por que, filho?”... ele disse: “porque eu já fui lá”.... pera aí, acho que é meio difícil, né, um aluno da prefeitura ter ido na Grécia, né, ainda mais visitar um sítio arqueológico... aí eu tive uma sacada: aí eu mostrei a distância entre Olímpia – SP até Olímpia na Grécia e mostrei: “olha a imensidão que é o globo”... olha como que o Google Earth nos ajuda a conhecer o nosso bairro, a nossa rua, olha a nossa escola aqui vista... aí na aula seguinte eu “printei” e pus no power point e trouxe, porque não há internet, poderia usar a sala de informática, mas há uma única sala pra toda a escola, os recursos tecnológicos são poucos... o professor também aprende com os alunos, desde que ele esteja aberto a isso, mas, claro, em se tratando de condução de conteúdo, não se pode abrir mão da autoria, não podemos dialogar assim: “sei quanto o aluno” não... aí, qual o papel do educador? Nós nos formamos e é impossível que o aluno saiba mais que eu... por quê? Porque eu tenho muito mais anos de vida que ele, então, tenho que ter muito mais anos de estudo, o correto é isso, isso é o normal, é o que se espera...</p>	<p>por permitirem a liberdade de criação no transcorrer do processo.</p> <p>Apesar de não ser o principal elemento do processo, as NTICs atraem a atenção e o interesse dos estudantes.</p> <p>Retorno à ideia de que as NTICs contribuíram para o exercício mais saudável da profissão docente.</p> <p>A imensidão de possibilidades de uso das NTICs é real, embora, na realidade da escola pública, os recursos tecnológicos sejam poucos e/ou inexpressivos.</p> <p>Embora seja possível uma aprendizagem mútua (professor e alunos), é evidente que a autoria docente é inegável e inegociável (mais tempo de estudos que os alunos).</p> <p>A possibilidade de transformação (melhoria) está sob a responsabilidade do ser humano. O (continua)</p>
--	---	---

	<p>O grande agente transformador é o ser humano, é o ser humano... nós não podemos perder a fé na humanidade... a humanidade é eu, você... nós falhamos, nós erramos, mas nós podemos nos reerguer, nós podemos nos superar, nos surpreender, nos amar... nós somos muito deprimentes, muitas vezes, enquanto humanidade, mas nós podemos também usar o que criamos para recuperar valores que consideramos importantes, pra aproximar pessoas que temos no nosso coração, como é o caso do meu filho, ou seja, o tempo todo, claro, o ideal é que eu esteja o tempo todo com ele, mas diante de minha situação de vida, não é possível, entende? Então, é uma forma de nós não perdemos de vista o que importa, e o que importa é o ser humano... então, eu concordo com a autora, faz sentido, porque, o que que falta? Não faz sentido ter uma tecnologia fantástica e ser uma pessoa de caráter duplo, não adianta você falar bem das tecnologias, mas na sala dos professores fazer uma coisa antiga, como um monólogo, por exemplo, ridicularizar o desconhecimento do outro, então, mesmo um comentário ridículo, ou seja, a gente tem que pensar naquele momento, naquela frase Menestrel de Shakespeare, que ele fala que nunca devemos dizer pra uma criança que ela não é capaz de um sonho... seria terrível se ela acreditasse nisso... porque os sonhos sim podem ser realidade, desde que a gente concilie o sonho com a própria realidade, a teoria com a prática, é nisso que eu acredito, então, conciliando a teoria com a prática, a gente muda a realidade, só que começa com o exercício de mudança própria... só que quantos de nós estamos dispostos a mudar a nós próprios? Tirar os medos, espantar os fantasmas? Então, eu concordo com ela, o grande agente transformador é o ser humano e não a tecnologia, então, a ênfase, é claro que parte do ser humano visando outro ser humano, por meio da tecnologia... então, a minha fé na humanidade não é porque nós somos tecnológicos, mas porque podemos ser tão bons quanto fomos desde sempre, se nós quisermos ser assim, mas, pra isso, precisamos estar interligados, somando a fé em tudo, nas coisas... então, não podemos perder de vista que o professor é o grande profissional da escola, e a meta maior da escola é o aluno, o foco é no aluno, só que, pensando em técnicas operacionais, a grande ênfase tem que ser o professor, ele é esse grande personagem nessa grande engenharia didática, então, por mais que haja tecnologia... eu penso que a tecnologia seria como se fosse uma graxa, um óleo, a grande engrenagem ainda é o educador, então, eu não penso que estamos aqui pra falar de substituir a tecnologia como educador, nunca, então, se o educador tiver consciência, ele vai perceber que demorou muito pra ele usar esse óleo, esse lubrificante nas engrenagens, pra fazer a coisa fluir melhor, é isso que eu penso.</p>	<p>elemento principal em qualquer processo é o ser humano e sua melhoria (aperfeiçoamento). Assim, a tecnologia por si só não melhora ninguém, fato possível especialmente pela junção entre teoria e prática, ideal e real, cujo ponto de partida está em si mesmo.</p> <p>O elemento transformador é o ser humano, não a tecnologia, sempre com vistas à melhoria do próprio ser humano (“por meio da tecnologia” que aproxima).</p> <p>“Professor é o grande profissional da escola”: instituição cujo foco é o aluno.</p> <p>Analogia entre a engrenagem (professor) e o óleo lubrificante (tecnologias), cuja finalidade é permitir que o processo tenha a fluência adequada.</p> <p style="text-align: right;">(continua)</p>
--	---	---

<p>Docente 3 – Matemática</p>	<p>Bom, o avanço da tecnologia ela veio pra facilitar a nossa vida... então, nesse sentido, não há o que se questionar a qualidade de vida que se ganhou com isso, facilidades, porém, eu acredito que isso causou muita preguiça no ser humano, todo mundo ficou acomodado e, quanto menor esforço, melhor, inclusive pela própria maneira como a tecnologia é criada. Ela é criada justamente pra isso, sem fazer o menor esforço possível, a começar do visual de aparelhos, que são aparelhos simplistas, com uma dificuldade mínima de acesso a essa informação para você operar o equipamento, então, começa a partir daí, que facilitou sim mas, que dificultou por outro, porque hoje o ser humano tá com preguiça de pensar.</p> <p>A questão da tecnologia hoje, eu vejo muito a questão da alienação do ser humano... ele vive muito no mundo virtual e ali ele projeta como ele gostaria que ele fosse, assim como as pessoas também. Então, na verdade, você perde a questão da interação e você perde de fato aquilo que é real, aquilo que realmente você demonstra que é, ou seja, as suas reações diante das dificuldades e no relacionamento com as pessoas, e isso interfere diretamente na sala de aula, porque o aluno ele fica em cima do muro entre aquilo que ele gostaria de ser que é o mundo virtual, onde ele fica a maior parte do tempo do dia e, realmente, as relações interpessoais na sala de aula quando elas acontecem. Então, na internet você pode ser muito bonito e, na sala de aula, quando você tem os conflitos, você revela outros lados que, às vezes, os próprios alunos desconhecem, então, a tecnologia nesse sentido ela está, digamos assim, camuflando não vou dizer camuflando, mas criando um mundo virtual muito mentiroso na verdade porque você o ser humano eu vejo que ele tá se perdendo, porque é muita projeção que, de verdade, pouco fica.</p> <p>Todo recurso que você utiliza em sala de aula, ele é válido, cada um tem uma facilidade... por exemplo, têm pessoas, por exemplo sou da área de exatas, então, eu tenho muita facilidade em trabalhar com planilhas eletrônicas, como o Excel, então, eu procuro fazer com os meus alunos, então, no oitavo ano nós temos um conteúdo, que é o desenvolvimento da álgebra que é a linguagem abstrata da Matemática, a linguagem técnica e as planilhas eletrônicas também têm a sua linguagem própria que se aproxima muito da álgebra, então, eu procuro fazer uma conexão entre as duas e mostrar uma aplicabilidade do conceito algébrico... só que, como eu falei, isso vai depender muita facilidade com que o professor lida com essa tecnologia, então, ele só vai conseguir aplicar um conteúdo se ele tiver domínio dessa tecnologia... cada um, diante da vivência que teve, da história de vida que teve, cada um vai agregando valores e experiências, então, da mesma maneira as tecnologias... cada professor vai ter uma</p>	<p>Ganho em qualidade de vida com o avanço da tecnologia. Contudo, provocou também “preguiça” (comodismo, menos esforço) de pensar.</p> <p>Alienação humana advinda das tecnologias: perda da interação e da realidade (projeção do ideal no virtual), alcançando inclusive o interior das escolas (conflito entre os estudantes acerca do ser real e virtual), cujo resultado (da internet) é a criação de um mundo virtual “mentiroso”.</p> <p>O uso de qualquer recurso em aula é válido: com as NTICs se dá da mesma forma, dependendo, contudo, da facilidade com que o professor lida, ou seja, o domínio necessário advindo de suas experiências anteriores. A ausência desse domínio é prejudicial ao processo de ensino, caso haja o desejo de se usar tais tecnologias.</p> <p style="text-align: right;">(continua)</p>
--------------------------------------	--	--

	<p>facilidade ou não dependendo daquilo que ele vivenciou em termos de tecnologia disponível para usar, né? Sim, com certeza deveria usar, agora, essa adequação que cada um vai fazer, tanto na questão de conteúdo, como a facilidade como ele lida, agora se ele não tiver domínio, eu acredito que é melhor, nem usar, porque ele vai se perder no meio do caminho, ele vai ficar sem saber o que fazer, porque hoje os alunos eles dominam muito bem, então, você tem que saber exatamente o que tá fazendo, porque senão você se perde muito fácil.</p> <p>Nós temos duas situações, uma questão é, às vezes, você ter esse recurso e, às vezes, você conseguir aplicar esse recurso... então, depende muito da unidade escolar que você trabalha, da clientela com a qual você trabalha, porque eu já trabalhei em escolas que eram pessoas muito carentes, eles não tinham domínio da tecnologia, então, pelas vezes que eu tentei usar, foi em vão, porque eles não tinham domínio e, pela falta de domínio, tinha-se muito tumulto, muito problema, então, nem sempre, pelo fato de você ter, pelo fato de você dominar, você consegue aplicar. Mas, quando eu dispus dessa tecnologia e pude aplicar, eles tinham condições mínimas, sim, eu conseguia aplicar... como eu falei, eu trabalho muito com planilha eletrônica, tanto pela linguagem algébrica que é a linguagem da planilha, na questão de construção de gráficos, no entendimento de tabelas e tratamento de informação, mas, não só essa questão tecnológica, hoje que se perdeu muito do ser humano, embora e se fale muito de arte, mas, pouco se produz, então, é digamos assim, a massificação de tudo, então, por exemplo, eu tive oportunidade de quando pré-adolescente e adolescente, eu fiz muito curso de artesanato, então, assim, dentro daquilo que eu, das minhas experiências, o que eu posso levar para sala de aula nesse sentido eu faço. Então, a matemática, no que diz respeito à geometria... teve um trabalho que eu fiz na escola particular assim, de Vitória do Espírito Santo, a gente trabalhou a questão de polígonos e eu associei com os vitrais da Idade Média, e foi um trabalho muito bonito, visualmente muito bonito também, mas, deu para fazer essa ligação e os alunos gostaram muito de trabalhar, então, como falei, depende da experiência de cada um, como cada um pode oferecer, mas isso é muito único, né, muito particular.</p> <p>Como eu falei inicialmente, a escola, a primeira escola que eu trabalhei era particular, a LDB era recente nós estudávamos a LDB e, pelo fato da escola ter uma abordagem construtivista, então, nós tínhamos que trabalhar situações-problemas concretas. Então, se fosse por partes artesanais, fossem por recursos tecnológicos, nós tínhamos que aplicar conteúdos, então, isso desde o meu primeiro ano já formado, eu</p>	<p>Fatores que influenciam e/ou incentivam o uso das NTICs: posse de recursos, domínio deles, além da unidade escolar e público-alvo.</p> <p>Fator que dificulta: perda da valorização adequada do ser humano (muito discurso, pouca prática e produção artística e de projetos pedagógicos interessantes e necessários).</p> <p style="text-align: right;">(continua)</p>
--	---	--

	<p>tive que conviver com essa rotina e procurar alternativas de ensino, então, para mim, isso já foi bem de início trabalhado. Isso para mim é verdade foi um choque, meu primeiro ano mesmo difícil, porque na universidade, pode ser que hoje tenha mudado, mas pelo fato de eu estar fazendo de novo outra universidade, outro curso superior, né, eu vejo que a universidade em si é o último lugar na verdade que muda, é um reduto do conservadorismo, as aulas pouco mudam e, aqui não tô desmerecendo, pelo contrário, mas, o que se é questionado pelos teóricos dentro do próprio curso de pedagogia, onde se mais discute, pelo menos quando eu fiz faculdade a primeira vez, era o departamento mais conservador, é tudo muito teórico, muito lindo, mas, agora, você colocar a mão na massa é muito diferente.</p> <p>As tecnologias enriquecem as aulas sim, mas, como eu falei, um pouco relativo, porque elas enriquecem sim, mas elas dependem do domínio do professor, elas dependem de conhecimentos mínimos, tanto pela parte da clientela e depende do tempo disponível que você tem para isso, embora eu não concorde muito com escola, ensino integral, porque é muito massacrante pro aluno ficar o dia inteirinho na escola, o aluno tem que ter o tempo dele de não fazer nada, de sentir o espaço dele, que é a casa dele, mas, eu sinto muita falta dessa questão de hoje não temos escolas que trabalhem outras coisas com os alunos, como eu falei, a questão de artesanato, que fosse teatro, atividades extracurriculares, que você vai trabalhando de outras maneiras outras habilidades com os alunos que, dentro da sala de aula, você poderia aproveitar, a própria questão de você trabalhar essas habilidades em cursos extracurriculares, você desenvolve compreensão, concentração, que é uma grande dificuldade que o jovem tem hoje, então, com essas outras atividades você traria ganhos para escola e isso é muito deficiente na sociedade hoje.</p> <p>Na verdade, a tecnologia ela está a serviço do homem, ela não é em si a solução para todos os problemas, você tem um computador, mas, se você não souber usar e programar... então, assim, é um recurso, mesmo porque eu não estou programando um aluno para ser um ser humano, nós estamos interagindo para que ele tem facilidades no decorrer da vida dele, das escolhas que ele vier a fazer, pelo simples fato de que a nossa sociedade está estruturada em trabalho e, para desenvolver hoje o trabalho, você tem que saber lidar com tecnologias, você tem que ter capacidade de síntese, capacidade de compreensão e capacidade de interação. Então, é nesses três pilares que eu imagino que a tecnologia ela é útil para que o aluno, ele se integre, ele se desenvolva na sociedade, mas, a tecnologia em si, com certeza, ela não é o principal</p>	<p>Formação docente não favorece a prática de ações pedagógicas inovadoras, de início, fator possibilitado somente após o exercício da docência (no caso do docente entrevistado, numa instituição particular que prezava pela qualidade).</p> <p>O enriquecimento das aulas com o uso das NTICs é possível, desde que acompanhado do domínio de tais tecnologias (por parte do docente e do público-alvo).</p> <p>Crítica à ausência de atividades extracurriculares que poderiam favorecer o processo de ensino (sala de aula).</p> <p>A tecnologia não é a solução para os problemas: é apenas um recurso com o qual o estudante interage, de modo a, futuramente, usufruir de tal domínio para fins profissionais.</p> <p>Utilidade das NTICs para o aluno: facilitar a capacidade de síntese, de compreensão e de interação (três pilares). Tanto que a ausência delas</p> <p style="text-align: right;"><i>(continua)</i></p>
--	--	---

	<p>fator, mesmo porque se nós basearmos o nosso raciocínio nesse sentido, então, quer dizer que as comunidades mais isoladas elas não produziram seres humanos produtivos, inteligentes? Não é por aí. Eu vejo na interação humana, o recurso você pode até ter vários, como eu falei, você pode estar numa comunidade isolada e você pode não ter o recurso e você pode produzir seres humanos tão maravilhosos.</p> <p>Quando a gente parte do princípio de recursos, como é a questão agora dos tecnológicos, eu parto até pela questão nossa brasileira, porque na verdade nós gostamos pegar tudo pronto, nós não gostamos de produzir... é o grande “x” da questão, até em questão de preço de produtos, nós pagamos caro porque nós somos consumidores, nós não somos produtores de tecnologia. Então, inclusive isso na sala de aula, a questão de você usar softwares prontos, como nós temos softwares educacionais, nem sempre está adequada à sua realidade, nem saber está adequada com a maneira como você enxerga aquele conteúdo para passar pro seu aluno, então, ele fica muito engessado e fica muito artificial, então, quando você leva o aluno, você mesmo tem dificuldade de lidar com adequação daquele software pras suas aulas, porque ele é engessado ele foi feito por quem idealizou e na visão daquele profissional, então, se a minha visão foi diferente, embora tenha esse recurso, eu posso até usar, mas não eu não vou obter muito proveito desse software, agora, para essa produção de tecnologia, é uma questão de se reestruturar a questão de educação, porque hoje nós professores trabalhamos muito em sala de aula, nós ficamos praticamente o tempo todo em sala de aula e nós não temos tempo para produzir, inclusive tecnologia, software e outros recursos para trabalhar em sala de aula, pelo excesso de carga horária de sala de aula. Então, enquanto permanecer essa visão por parte dos governos, não tem tanta coisa pra mudar, não vai mudar, porque, como eu falei, nós temos muito tempo em sala de aula e nós não somos computadores, máquinas, nós temos o tempo de descanso, tempo de refazer até pelas questões de conflito em sala de aula, nós temos um desgaste emocional muito grande, então, mesmo quando você chega em casa, o desgaste emocional diário é tão grande que você não tem condições de esvaziar os seus problemas emocionais e você sentar e pensar numa alternativa, então, isso precisaria ser muito bem revisto.</p>	<p>não significa que as pessoas seriam sub-formadas.</p> <p>Softwares na sua maioria são inadequados e engessados: o resultado seria a superficialidade no tratamento de temas/assuntos.</p> <p>O excesso de trabalho dos professores dificulta a própria produção de recursos mais adequados às necessidades próprias, o que impossibilita mudanças significativas no quadro conjuntural.</p>
<p>Docente 4 – Ciências Naturais</p>	<p>Olha, eu acho que é uma coisa que não tem como breicar, você entendeu, não tem como você parar... porque esse avanço tecnológico está na sociedade e não tem como você falar assim: “não, vamos parar”, você entendeu? Quando eu tô dando aula, no nono ano, a gente faz introdução de física e química, então, eu falo muito isso pra eles: “ó, o celular que eu usava era um... quantos celulares eu tive na minha vida e quantos vocês</p>	<p>O avanço tecnológico é irrecusável, embora tenha aspectos ruins (a docente associa o gênero musical <i>Funk</i> como um fator negativo de avanço tecnológico). A crítica é devido, principalmente, pelo fato de a maioria não se dedicar aos estudos (continua)</p>

	<p>tiveram?” e é desse jeito mesmo, é uma mudança muito rápida, é o que você mesmo falou é muito rápido tudo, então, não tem como parar, você não consegue parar lá fora, a velocidade é grande e nós aqui vamos ter que aprender meios para estar buscando isso, você entendeu? Tem a parte ruim? Tem muita coisa ruim..., por exemplo, gênero musical no país tá uma catástrofe... aí você pega o celular deles e é o tempo todo com o fone de ouvido ligado em músicas que você fala assim: “Ah, mas é assim”, aí você pergunta: “mas, você gosta tanto de música que precisa ficar com o fone de ouvido o tempo todo? Mas, espera aí, se você gosta tanto de música, então, por que você não vai estudar música? Por que você não entra numa escola de música?” Não é isso, é lixo musical, lixo com nome de música no ouvido, você entendeu, e eles ali como que uma pessoa consegue concentrar numa aula se ela tem aquele “troço” no ouvido, se ela fica escutando esses lixos, então, ali, realmente, não tem o que fazer... eu acho que a questão de ser proibido, se você ver tem que tirar, eu acho que tem mesmo, porque nessa idade eles não têm a maturidade, eles ainda não conseguem discernir, né, tem que ser algo imposto, aí é o prejuízo... esse lixo, essa questão de invasão de privacidade, porque dentro das escolas está ocorrendo um problema muito grande em relação às redes sociais, então, nós já tivemos vários casos de meninas e meninos que têm a vida colocada, exposta, ou porque querem ou porque não querem, mas, de repente é exposto e aí a gente fica com um “pepino” na mão porque tá dentro de uma sala de aula e estoura o problema e sobra pro professor, então, isso daí também é complicado.</p> <p>Agora, numa reunião em que eu estava numa sexta-feira, só com professores, estava com o celular ali, a mulher solta lá, a pessoa que estava fazendo a reunião, a coordenadora, ela solta lá: “não, porque nós temos que nos basear na lei tal, tal e tal”, e o cara “pá”, pegou a lei, eu olhei na íntegra, porque tem questão de interpretação... então, isso seria assim... você está dando aula, aí eu estou dando um problema lá, a primeira lei de Mendel, “localizem aí pra mim a primeira lei de Mendel”, você entendeu? Então, se eles conseguissem nessa idade aí separar, usar realmente pra esse tipo de coisa, tudo bem, que nem nós adultos conseguimos, né, eles não... eu não vou tá numa reunião com um fone de ouvido escutando música, mas o cara ali “tava” ligado no que ela falou, houve uma discussão, ele abriu a lei e ele leu, então, houve uma discussão.. é importantíssimo, agora, nessa idade de aluno, eles não têm isso, entendeu? Então, tem coisas boas e ruins, tem a parte da exposição dos jovens, que é ruim, tem a parte desse som, que é ruim, e eles não gostam de música coisa nenhuma, porque eles gostam é de distrair da aula.</p>	<p>sequer em áreas das quais afirmam gostar (no caso, música). Esse fator atrapalha a concentração em aula, devido à imaturidade de não saber usar o aparato tecnológico de maneira apropriada.</p> <p>Outro fator negativo: invasão de privacidade, ou melhor, excesso de exposição pessoal nas redes sociais.</p> <p>Benefício: informações com fácil acesso (acesso imediato), o que facilita o aprendizado (informação é uma etapa prévia ao conhecimento). Portanto, a maturidade é requisito para o uso adequado das NTICs.</p> <p style="text-align: right;">(continua)</p>
--	--	--

	<p>Eu acho que a gente não pode generalizar, porque cada professor é um, cada professor tem uma metodologia, então, eu, (...), eu não sei outros, eu acho que não deveria falar se eles deveriam usar ou não, isso é uma coisa assim, é aberta pra todo mundo usar, mas, de repente, eu não posso pegar um professor que, não sei, não lida bem com isso e falar: “não, ele tem que usar”, sabe? No meu modo de vista, eu sempre usei, desde que comecei a trabalhar e sempre usei, acho legal usar e, na minha área é importantíssimo, não sei, dos outros eu não posso te falar porque eu vejo muitos colegas usarem, mas não são todos, então, eu não sei o porquê de alguns não usarem, não sei se é o conteúdo deles, não entro nesse mérito... se todos deveriam usar? Não sei, sabe? Agora, não tem como eu só falar, eu os levo pra informática e lá eles veem, por exemplo, o sistema digestório, eles mesmo fazem o caminho... vou ficar só fazendo o “desenhinho” assim, sendo que se eles perceberem o movimento, o aprendizado é muito melhor.</p> <p>Bom, sim, uso desde sempre. Agora, sobre o porquê, porque me foram apresentadas, entendeu, e eu como professora, eu quero o melhor pros meus alunos, então, se eu livrasse eles disso, eu não ficaria bem comigo, então, já que me foi apresentado... por exemplo, quando eu dava aula no Estado, no Estado tem vários cursos, então, foi no Estado também que, com esses cursos que eles fizeram, eles deram essas ferramentas pra gente, então, você era cobrada pra usar, você entendeu, você fazia um projeto lá, eu era dispensada das minhas aulas para fazer curso de informática, porque, você viu, 1998, então, você imagina lá pra 2000, 2001, 2002, né, então, eles faziam, cobravam a gente, começava a usar, então, foi uma coisa assim, foi devagarzinho, mas na hora que você entrou no uso, não tem como, você fala: “não vou passar”, aí você entendeu, dar um filme, muitos filmes não só esses pequenos trechos, de repente, tem um filme que você passava lá há dez anos atrás e o filme é bem recebido e você consegue trabalhar aquele assunto... olha, as tecnologias são um complemento, sim, um complemento pra que, depois, você tenha uma resposta melhor, né, uma resposta do aluno que você perceba, bom, “esse aluno aprendeu”, assim, foi mais fácil de aprender... não sei, eu sempre gostei muito, assim de ... quando eu entrei no Estado, eu dava aula assim, de Matemática, e eu explicava mais lento que os professores realmente de Matemática, e os professores, assim, eu não tinha aquele domínio... aí eu “ia” lá e pegava uma equação, sei lá, pegava até coisas mais complexas lá, assim, às vezes, aí eu começava a explicar, só que eu ia no meu ritmo, um pouco mais devagar, os alunos aprendiam mais comigo que com os</p>	<p>Não é uma obrigação usar as NTICs. Todavia, a docente sempre usou porque elas sempre foram consideradas recursos úteis e facilitadores.</p> <p>Razão de uso das NTICs: foram tecnologias apresentadas nas reuniões de professores que ministram aulas na Rede Estadual de Ensino e, no momento, a docente as considerou oportunas (“quero o melhor pros meus alunos”). Além de apresentadas, foi exigido seu uso, oferecendo possibilidades reais (material disponível e dispensa das aulas para a realização do estudo e elaboração de projetos).</p> <p>As NTICs são um complemento facilitador para se obter resultados melhores de aprendizado. O elemento “repetição” tem apresentado bons resultados e as NTICs, por serem também um complemento, também cumprem tal função.</p> <p style="text-align: right;">(continua)</p>
--	--	--

	<p>professores das disciplinas, então, só tem muito também, eu falo, repito muito, gosto de bater muito na tecla, é um negócio que eu trago comigo, entendeu, de falar tentar devagar, de dizer: “ó, vocês entenderam?”, assim.</p> <p>Não fica só na aula teórica, né, fica, assim, ele consegue visualizar melhor, pelo menos na minha área é importante, então, eu posso visualizar aquilo que eu estou explicando e fica muito mais fácil pra ele entender, não fica aquela coisa, assim, viajando, você vê o que tá acontecendo, fora que, bom, não dá pra ficar sem usar as tecnologias... eu estou explicando lá o sistema reprodutor, aí eu vou falar do parto, aí eu coloco a figurinha do livro sobre o parto, só que aí eu pego e coloco o parto pra eles assistirem, falo sobre... tem aluno que grita, que desmaia e passa mal, mas é minha função, “vocês precisam ver como é que funciona”...</p> <p>Olha, eu acho que ela tá certa... porque sem a figura do professor para direcionar, entendeu, não tem aprendizado, porque se tirar esse papel do professor, para ele nortear, eu acho que, por melhor que seja, sozinho, é o que eu tô te falando, são vários passos para o mesmo conteúdo, são vários critérios, são várias metodologias diferentes, e o aluno dá uma resposta, tá? Então, se eu jogar “vamos usar a tecnologia, tem um programa que está sendo implantado aí pela prefeitura...”, você vai aí mandar o aluno estudar sistema digestório sozinho, sem o professor eu acho que ele não aprende, então, por melhor que seja, sem uma orientação, sozinha, a tecnologia não dá conta, eu acho que é isso que ela quis dizer, por melhor que seja o projeto, sem a figura do professor para, o coordenador orientar o aluno, ele não chegaria, pode até, em algumas situações conseguir, mas sem o professor pra fazer essa “ponte” aí, acho que não dá... tanto é que nesse projeto da USP, esse projeto que nós fizemos lá da Fapesp, nós fomos chamados lá pra retomar e eram os doutores, os orientados, nós professores, mais quatro alunos, os professores doutores falaram: “a linguagem pra chegar nesse aluno aqui na ponta, se não passar pelo professor...”, por quê? Pra você chegar ao aluno, se você não tiver o professor como “ponte”, ele não consegue, você entendeu, ele não consegue, por todo conhecimento que ele tem, porque essa faixa etária tem vocabulário diferente, você entende, então, você coloca muitas palavras que ele não entende... você pode perceber que a minha fala é simples, eu não falo difícil, porque é o lugar onde eu trabalho, entende, então, eu falo numa linguagem que eles entendem, e assim mesmo, muitas vezes, eles não entendem... quem prepara a tecnologia pra chegar na sala de aula? Se não for um professor também, não dá</p>	<p>Permitem a visualização do assunto que está sendo discutido em aula: a interatividade (“movimento”) mostra de forma real e dinâmica a temática abordada.</p> <p>Sem o professor (direcionamento, norteamto, “ponte”), não há aprendizado. O estudo sozinho não produz resultados positivos. Nesse sentido, o professor seria um facilitador com, por exemplo, a linguagem usada na interação e que intermedia o objeto de conhecimento e o estudante.</p> <p>O preparo da tecnologia a ser usada (continua)</p>
--	---	--

	certo... quem faz tudo pra chegar no projeto? Se colocar um doutor ou um mestrando lá, não atinge, se não passar por um professor... veja, nas reuniões, os coordenadores disso, os coordenadores daquilo, eles falam, mas, perderam o contato com a sala de aula, eles saem da realidade, entendeu, então, não adianta preparar aquelas coisas maravilhosas, o aluno não vai entender.	em aula deve ser feito pelo professor, devido especialmente pelo fato de que é ele quem está em contato direto com os estudantes e, portanto, tem conhecimento de causa dos elementos que compõem o processo em questão.
--	---	--

✓ As NTICs no Ensino - Docente 1

A docente inicia seu relato anunciando que a inovação e a presença tecnológica são inegáveis, bem como a exclusão social como consequência de sua negação. Em relação aos riscos e perigos, embora aceite que existam, sugere o direcionamento adequado dado às tecnologias como solução para tal problemática. Isso pelo fato de que, apesar dos riscos, os ganhos são maiores. Como **riscos**, são citados os próprios vícios em tecnologia e a diminuição da interação entre as pessoas. Como **ganhos**, a docente cita que a internet contribui para o acesso às informações das quais as pessoas têm necessidade, além do fato de que os componentes curriculares ganharam muito com as NTICs, particularmente em relação à oralidade, o contato com a língua nativa, o que tem permitido um aproveitamento maior das aulas, além de favorecer a inserção dos estudantes no mundo mais “globalizado”.

Esse fato ocorre porque, segundo o relato, as NTICs enriquecem os recursos considerados tradicionais, particularmente o livro didático, com o enriquecimento de textos básicos, o que, por sua vez, permite também a passagem do intelecto (leitura) para os sentidos (visão, audição) enquanto instrumentos de conhecimento. Contudo, para que tal sucesso ocorra, deve-se considerar e incluir, além da presença constante do professor (orientação e controle, uma vez que o autodidatismo é quase impossível), a monitoria enquanto auxílio ao docente em sala de aula. Outro elemento necessário é o contrato didático-pedagógico feito entre os professores e os estudantes, de modo que as aulas, cujos recursos utilizados sejam as NTICs, não se configurem enquanto brincadeira ou passatempo.

Já em relação aos **motivos** pelos quais a docente faz uso das NTICs, são citados dois: a **falha (limitação)** que um único recurso expressivo possui (suprir lacunas do livro didático e do próprio professor) e a **motivação** (é atrativo aos estudantes). Em relação ao primeiro motivo, a docente defende que as NTICs complementam e dinamizam as aulas; já sobre o segundo, assume

que elas facilitam a introdução de assuntos (objetos de conhecimento), bem como o interesse por eles. Ainda assim, uma consideração merece destaque: a defesa de que estudar é trabalhoso, portanto, exige esforço e dedicação dos estudantes.

Por fim, a docente defende que autonomia discente tanto almejada só será possível a partir do direcionamento e da orientação dadas pelo professor, pois são elas que garantem o proveito do estudo, afinal, as tecnologias, por serem ferramentas, necessitam de uma interferência docente.

Diante deste relato, o primeiro elemento a ser considerado é a crítica que Prensky (2010) faz à exposição oral dos conteúdos, fator em sintonia com a defesa desta docente, ao afirmar que a introdução das NTICs nos contextos escolares ampliou as possibilidades de ensino, fato inclusive visto positivamente pela docente, ao considerar que os recursos tradicionais não permitiam o enriquecimento das aulas (no caso, devido à disciplina ministrada pela docente). O segundo fator em consonância com Prensky (2001; 2010) e outros é a possibilidade de uma autonomia discente que, segundo o relato, para que essa se realize é necessário um elemento essencial: a orientação docente, uma vez que as tecnologias são apenas ferramentas (por isso, necessitam de uma ação intencional), posicionamento também expressado por Takahashi (2000) ao afirmar as TICs como ferramentas de apoio e por Guimarães (2010), ao defender que a tecnologia exerce o papel de coadjuvante no processo e que, por isso mesmo, dá apoio à pedagogia, e não vice-versa.

A sintonia deste relato com o referencial teórico ainda encontra eco em Kenski (2004; 2012), que também defende a ideia de que os docentes necessitam de oportunidades de familiarização com as NTICs, dentre outros, para que o sucesso do processo ocorra, fator também defendido pelos PCNs e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 1997; 2013), os quais consideram a atualização docente necessária, bem como a adaptação de tais tecnologias às finalidades pedagógicas.

Contudo, tomando como referência o relato desta docente e as demais contribuições Kenski (2004; 2012), uma crítica se faz importante: em relação ao fato de que, embora as NTICs tenham sido introduzidas nos ambientes escolares, confirma-se a ideia de que não houve significativa mudança nas condições de vida e de trabalho dos docentes, isto é, não foram historicamente feitas alterações necessárias, tais como a introdução de novos espaços e tempos educacionais (aulas permanecem nas salas de aula e/ou em laboratórios de informática, salas de projeção, além de continuarem sendo cronometradas em 50 minutos cada), novos currículos

(alterações superficiais) e flexibilização das estruturas de ensino (o *locus* do conhecimento ainda se concentra na unidade escolar). Nesse sentido, segundo Kenski (2004; 2012), convivem no interior das escolas a utilização de equipamentos tecnológicos considerados avançados com pouca coisa alterada no processo de ensino, isto é, mesmas escolas, mesmas grades curriculares, o que revela, portanto, segundo a autora, um real e generalizado despreparo das escolas em receber a riqueza permitida pelas NTICs, posicionamento com o qual concorda este pesquisador.

Sendo assim, o único fato a ser considerado e valorizado diante desta crítica é o de que a docente afirma e aponta experiências que confirmam a ideia de que as NTICs realmente enriquecem a aula, ainda que as alterações *macro* (estruturais) decorrentes tenham sido tímidas e pouco visíveis.

Por fim, considerando a crítica feita por Barreto (2003), ao defender que, com a introdução das NTICs, seria possível a transferência da função do professor para a tecnologia, ou seja, as tecnologias estariam ocupando o lugar do sujeito docente, constata-se que tal fato ainda não ocorreu, provavelmente pelo fato de que a chegada das NTICs ainda tenha ocorrido de forma superficial, tímida, o que, por sua vez, não tenha produzido mudanças significativas, as quais culminariam, provavelmente, na crítica apresentada pela autora.

Diante de tudo isso, ainda que tal pesquisa não tenha a pretensão de respondê-las, questiona-se: qual o alcance da introdução das NTICs nas escolas? Já não estão sendo acolhidas com o mesmo vigor inicial de quando foram inventadas? A escola não compreendeu a riqueza que as NTICs podem trazer ao processo de ensino e, por isso, já estão sendo relegadas ao segundo plano e, portanto, sua presença pode ou não ser valorizada? Por não serem a finalidade, o objetivo desta pesquisa, ainda que sejam necessárias e importantes, tais questões não devem ser, aqui, respondidas, de modo a não dispensar a análise dos dados, o que não impede de se fazê-lo no futuro.

✓ **As NTICs no Ensino - Docente 2**

O relato deste docente propõe alguns pontos interessantes a serem considerados. Inicialmente, em sintonia com a docente anterior, também defende que o avanço tecnológico atual é inegável, apesar de salientar que a participação docente em tal avanço é pouca e reduzida, portanto, os professores têm sido pouco ouvidos e solicitados para tal. Dessa forma, **ainda que**

tenha havido avanços, foram tímidos e limitados. Aqui, o relato se aproxima da contribuição de Kenski (2004; 2012), ao sugerir que os docentes necessitam refletir acerca de sua identidade (pessoal e profissional), de forma a se lançarem quanti e qualitativamente no processo em questão, sendo que (conforme o relato e a contribuição teórica) o sucesso do empreendimento é resultado mais da atuação das pessoas com ele envolvidas que dos recursos utilizados.

Além da sintonia com Kenski (2004; 2012), o relato também se aproxima da proposta de Brasil (1997), ao defender que as NTICs devem ser compreendidas enquanto **recursos instrumentais importantes**, todavia, aliadas à essencial **atualização docente**, posicionamento também compartilhado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), que propõe uma fundamental adaptação de tais tecnologias para fins pedagógicos, tendo como consequência, portanto, a necessidade de se aliar o uso de tais recursos com a atualização docente. Ainda, tal relato ressoa em Barreto (2003), que, por sua vez, defende a ideia de que a introdução e o uso das NTICs abrem novas possibilidades educacionais, resultando, portanto, na implicação de novos desafios aos docentes que delas fazem uso, desde que tal uso não tenha a pretensão de transferir a função do professor para as tecnologias envolvidas (BARRETO, 2003), posicionamento também defendido pelo docente entrevistado.

Sobre isso, o relato deixa claro e evidente que **a presença do professor é de fundamental importância**, ainda que cientes da possibilidade e da realidade de que a formação docente (particularmente em relação à formação para a utilização das NTICs) não possa ser positivamente qualificada e caracterizada (SAVIANI, 2009), crítica também feita por Barreto (2003), que identifica uma formação docente “ressignificada, aligeirada, minimizada e esvaziada” (BARRETO, 2003, p. 281).

A continuidade do relato ganha proximidade inclusive com as contribuições de Prensky (2001; 2010), particularmente quando assume a ideia de que, na atualidade, conflitam-se duas gerações distintas, a saber, os *Imigrantes Digitais* e os *Nativos Digitais*, conflito que, segundo o relato, poderia ser amenizado com a atuação docente qualitativamente preparada e ativa, de modo a não gerar, nesta relação pedagógica, a inatividade, o descontentamento e a desmotivação discentes. Nesse sentido, o oposto seria a possibilidade de que as NTICs permitem **proporcionar uma interação pedagógica marcada pela boa acolhida (as NTICs atraem a atenção e o interesse dos estudantes) e pelo aumento proximal entre os sujeitos envolvidos**, posicionamento também defendido por Guimarães (2010), ao conceber as NTICs como apoio,

recurso e suporte, portanto, como coadjuvantes no processo, de modo a apoiar as relações pedagógicas, não substituí-las. Nesse sentido, Kenski (2004; 2012) também defende que as mudanças positivamente necessárias serão o resultado do modo como tais tecnologias serão usadas, afinal, o “sucesso depende mais das pessoas que das tecnologias usadas, sejam elas quais forem” (KENSKI, 2004, p. 121), crítica também levantada por Barreto (2003).

Ainda, o docente entrevistado defende um posicionamento equilibrado em relação à utilização dos diversos recursos pedagógicos, sejam eles considerados tradicionais ou digitais. Segundo o docente, a convivência entre os instrumentos pode ser harmônica e não excludente, de forma que considera uma atualização, mais que uma metamorfose da docência, isto é, trata-se de (utilizando conceitos filosóficos) uma mudança, não de uma transformação, uma vez que as inovações tecnológicas devem, segundo o docente, fazer parte do arcabouço de recursos que, embora distintos, todos possuem valor e utilidade, movimento que exige, dessa forma, uma atualização docente (BRASIL, 1997; 2013), ainda que desafiadora (BARRETO, 2003).

Outro posicionamento levantado e defendido pelo relato é o de que, apesar de existirem barreiras pessoais e institucionais em relação ao uso das NTICs, elas devem utilizadas, especialmente por permitirem, ainda, uma real melhoria na qualidade de vida e de trabalho dos docentes, especialmente por amenizar o desgaste cotidiano (tendinite, uso excessivo da voz). Destaca-se, ainda, que tal ideia, segundo o docente, não só é importante, mas, é a única forma de se possibilitar tal melhoria, isto é, a “única forma que permite essa melhoria”, confirmando, portanto, o *locus* das NTICs enquanto apoio pedagógico (GUIMARÃES, 2010; BRASIL, 2013; TAKAHASHI, 2000), fato que, por sua importância, deveria despertar nos docentes uma necessária autorreflexão, particularmente por ter como consequência uma efetiva e significativa mudança nas condições de vida e de trabalho dos docentes envolvidos (KENSKI, 2004; 2012).

Já em relações às **razões** pelas quais as NTICs devem ser usadas, o relato expressa duas: **felicidade (realização pessoal)** e **liberdade de criação** no transcorrer do processo de ensino. Sobre a primeira, a defesa do docente assume que, após a introdução do uso frequente das NTICs em suas aulas, o ganho em qualidade de vida e de trabalho resultou em sua realização, felicidade, também enquanto pessoa e profissional da educação. No tocante a segunda razão, a utilização das NTICs permitiu, inclusive, sua autonomia enquanto docente que, munido de intenções e finalidades pedagógicas, sentiu-se livre e valorizado para realizar mudanças pedagógicas (na metodologia, no currículo, na avaliação) julgadas como importantes e necessárias. Aqui, é

possível de se encontrar sintonia em Kenski (2004; 2012), por possibilitar um exercício de reflexão constante acerca da identidade docente, formada pelas identidades pessoal e profissional, além de abrir novas possibilidades educacionais, ainda que impliquem em novos desafios (BARRETO, 2003).

Ao direcionar a discussão para a realidade da escola pública, o docente apresenta alguns elementos a serem considerados. Primeiramente, ao defender que, apesar da riqueza imensurável acerca das possibilidades de uso das NTICs, tais recursos ainda são pouco utilizados e/ou inexpressivos nos diversos contextos escolares conhecidos pelo docente. Aqui, cabe a crítica feita por Barreto (2003), ao defender que as NTICs, do ponto de vista governamental, podem estar sendo consideradas e utilizadas com a finalidade de substituição (ao menos parcialmente) dos docentes envolvidos; contudo, tal substituição (troca do docente pelo recurso) está sendo mal feita, isto é, duas são as críticas aqui cabidas: a de que o MEC (ainda que não admita e/ou seja consciente) entende que as tecnologias têm a força de ocupar o lugar do professor, acrescida de uma substituição mal feita, uma vez que a presença das novas tecnologias nas diversas unidades escolares do país ainda não ocorre tal como deveria.

Ainda que esteja em discordância com a concepção de ensino que fundamenta esta pesquisa, o relato do docente ganha valor e crédito diante da crítica de Barreto (2003) acerca de uma possível intenção e prática de se utilizar as NTICs no lugar dos docentes, ao reforçar a ideia de que, embora seja possível uma aprendizagem mútua entre estudantes e docentes, é inegável e inegociável que a autoria do processo de ensino seja do professor, especialmente devido à quantidade superior de tempo dedicado aos estudos, concordando, inclusive com Prensky (2001; 2010), ao propor uma pedagogia em que os estudantes “ensinam a si mesmos com a orientação do professor” (PRENSKY, 2010, p. 201-202), cujo *locus* do professor é o de guia ao lado.

Por fim, ao defender o professor como o “grande profissional da escola”, o docente encontra consonância em Kenski (2004; 2012), particularmente na defesa de que a revolução no ensino seria o resultado de uma profícua e adequada utilização das NTICs, e não necessariamente delas próprias, por si sós, o que, portanto, confirma a tese de que os bons e tão almejados resultados (positivamente) pedagógicos dependeriam exclusivamente das pessoas que fazem um bom uso das NTICs, neste caso, exclusivamente dos docentes envolvidos diretamente com o uso das tecnologias.

Assim, diante de tal relato, fazem-se essenciais algumas considerações analíticas. A primeira delas é em relação à aceitação e constante defesa de que as NTICs são recursos ilimitados, porém, ainda caros, dispendiosos e, portanto, ainda parcialmente ausentes na maioria das escolas públicas que se encontram nessas proximidades geográficas, o que resulta, portanto, num potencial imensamente rico, todavia, pouco usado.

O segundo elemento diz respeito à ideia de que, no processo em questão, a figura central é o professor. Admite-se, aqui, que, dada a visível imaturidade por parte dos estudantes, a sua autonomia ainda não é possível. Contudo, o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa (FREIRE, 2015) defende que, sem autonomia discente, não há aprendizado.

Dessa forma, o relato deixa transparecer que o ensino ainda é considerado como transmissão de conhecimento (conforme descrito nas conclusões da categoria anterior), ainda que com a ajuda das NTICs (particularmente em relação ao fato de que são recursos que atraem a atenção e o interesse dos estudantes para os conteúdos a serem aprendidos). Infere-se, portanto, diante disso, que as almejadas transformações necessárias nas estruturas de ensino (KENSKI, 2004; 2012) ainda não são possíveis e/ou não ocorrem. Se assim o for, questiona-se: quem está perdendo com isso? A escola, que está se desgastando – professores se consumindo para oferecer um ensino com resultados insatisfatórios? Os estudantes, que se veem ainda diante de um processo autoritário e hierárquico (transmissão vertical de conteúdos), portanto, desmotivador e gerador de desinteresse, ainda que a aprendizagem seja essencial ao seu desenvolvimento pessoal e profissional (ORTEGA Y GASSET, 1933)?

Portanto, não seria o momento *kairológico*⁵⁷ para uma mudança cujo ponto de partida seja uma introdução qualitativa das NTICs nas escolas, acompanhada de uma sólida e real formação docente para seu uso (familiaridade), de modo a abandonar a velha estrutura de ensino enquanto transmissão? Ainda, em contraposição, questiona-se: as gerações de estudantes estão preparados para tal mudança?

Se considerarmos as contribuições teóricas apresentadas anteriormente e o relato deste docente, então, estamos diante de um paradoxo: a mudança é necessária, mas não estaríamos lidando com alunos ainda imaturos para participar, incentivar e promover tal mudança? Questionamento que, por sua vez, suscitam outros: como saber se não se tentar? A escola deve

⁵⁷ O termo *Kairológico* é utilizado, aqui, no sentido de tempo adequado, momento oportuno, ideal para se realizar tal ação, em contraposição ao tempo cronológico, mensurável.

persistir na reclamação da falta de maturidade discente ou deve propor mudanças urgentes e, posteriormente, analisar e avaliar os resultados? Estes poderiam ser piores que os que são encontrados atualmente, particularmente em relação às avaliações externas (nacionais, regionais e municipais), feitas com a intenção de se avaliar (medir?) a aprendizagem dos estudantes da Educação Básica (Prova Brasil, Avaliação Saber)?

Tais questionamentos foram levantados, não com a intenção de serem respondidos, pois, pessoalmente, defende-se que uma pesquisa também é profícua quando, ao invés de trazer respostas, também suscita dúvidas, questionamentos, a partir dos quais podem surgir novos encaminhamentos, novas práticas, novas posturas ideológicas e ativas, apesar de ousadas.

✓ **As NTICs no Ensino - Docente 3**

O relato inicial do docente 3 aponta um elemento já citado pelo docente anterior: o **ganho em qualidade de vida** resultante do avanço tecnológico e, ao mesmo tempo, já expressa uma perda: o **comodismo**, a **“preguiça” de pensar** como efeito social negativo. Em relação ao ganho em qualidade de vida, há de se considerar a contribuição de Kenski (2004; 2012), particularmente em relação à importância de o docente refletir acerca da própria identidade pessoal e profissional, cuja intenção é a de alterar significativamente suas condições de vida e de trabalho. Já no tocante à negativa consequência, é possível de se identificar um efeito colateral do que propõe Prensky (2001; 2010), Brasil (2013), além de Freire (2015), ao defender a autonomia discente como elemento importante no processo de ensino, isto é, uma vez que um dos efeitos do avanço tecnológico é o comodismo em se pensar, em se refletir, segundo o relato, tal fator dificulta e/ou distancia a possibilidade do exercício real da autonomia, especialmente por parte dos estudantes.

Ainda, o efeito negativo advindo do avanço tecnológico não termina aí, segundo o docente. É possível que se tenha causado uma **alienação** quase geral nesta geração, devido à perda parcial da interação, acrescida da confusão entre o mundo real e o mundo virtual quando este último se configura enquanto “mentiroso”, falso. Isso se deu pelo fato de que a aproximação do mundo virtual com o cotidiano se tornou mais frequente, transformando-se, portanto, em hábito e até mesmo em dependência. Aqui, confirma-se a ideia de Barreto (2003), que defende a inexistência de uma neutralidade por parte das tecnologias, além da possibilidade de que tais

tecnologias possam estar ocupando espaços antes ocupados por sujeitos reais, no caso do contexto escolar, pelos docentes.

Apesar de tais efeitos pouco favoráveis, o docente defende a **validade do uso de qualquer recurso tecnológico em aula, desde que esteja acompanhada da facilidade do professor em manejá-lo**, isto é, do domínio necessário, posicionamento também confirmado por Kenski (2004; 2012), ao citar a familiaridade com as NTICs como fator essencial. Todavia, o docente deixa claro que, devido à situação desfavorável em relação à formação de professores na atualidade, tais habilidades em lidar com as tecnologias advêm unicamente de experiências anteriores, portanto, ainda não formalizados e disponibilizados como conteúdos destinados aos estudos de formação docente, cuja falta seria prejudicial ao processo em questão. Aqui, o fato de tais saberes serem construídos unicamente a partir da experiência, algumas sintonias ocorrem, especialmente em relação às contribuições de autores já citados anteriormente nesta pesquisa, particularmente os que fundamentaram o conceito de ensino (categoria 1), tais como Saviani (2009), ao apontar deficiências na formação docente (historicamente descontínua e precária), Kersch (2014), que afirma o docente enquanto sujeito ativo na construção de sua própria formação, além da necessária prática cotidiana enquanto espaço de aquisição de saberes, acrescida das formações inicial e continuada. Além desses, podem ser também citados Pimenta (2007), Vagula (2005), em relação à valorização também da experiência, além de Nóvoa (2009), Garcia, Hypolito e Vieira (2005).

O relato ganha continuidade ao apontar, criticamente, uma barreira que impede o sucesso do processo: a **perda da valorização adequada do ser humano** envolvido, especialmente no tocante ao distanciamento entre o discurso e a prática cotidiana. Aqui, vale trazer à tona, novamente, a contribuição de Kenski (2004), ao chamar a atenção para o fato de que “o sucesso depende mais das pessoas que das tecnologias usadas, sejam elas quais forem” (KENSKI, 2004, p. 121).

Novamente, outro elemento a ser considerado é trazido à tona pelo relato: a **situação da formação docente na atualidade**. Segundo o docente, a formação docente não favorece a prática de ações pedagógicas inovadoras (o professor entrevistado toma como ponto de partida e referência o fato de ele próprio estar fazendo sua segunda licenciatura, que, segundo ele, pouco ou nada se alterou em relação ao primeiro e o último curso). Aqui, é possível de se encontrar eco nas afirmações de Saviani (2009), no tocante à formação docente precária, apesar de os PCNs

apontarem a essencialidade de uma atualização docente como aliada aos recursos instrumentais, no caso as TICs (PCNs, 1997).

Em continuidade, o relato aponta e defende que **a tecnologia não deve ser considerada a solução para os problemas**, especialmente os problemas institucionais da escola. Devem sim ser compreendidas enquanto recursos com os quais os estudantes interagem, de modo a, futuramente, poderem usufruir de tal domínio e contato também para fins profissionais e pessoais, além de pedagógicos. Se assim o for, confirma-se a ideia de que as NTICs são recursos favoráveis ao ensino, contudo, não ultrapassam os limites de apoio, suporte no processo (GUIMARÃES, 2010). Este posicionamento do docente é, mais tarde, confirmado no relato, ao expressar que a ausência das tecnologias no processo não significaria uma “sub-formação”, uma vez que não são elas que ocupam o lugar de destaque, mas o de coadjuvante (GUIMARÃES, 2010), postura também defendida por Kenski (2004;2012).

Outra coincidência de opinião entre os relatos deste docente e do anterior é em relação à **tímida participação dos docentes no processo de criação e promoção de novas tecnologias**, resultando, segundo este relato, em softwares na sua maioria inadequados e “engessados”, o que confirma a ideia expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2013), ao apontar a necessidade de adaptação de tais tecnologias para finalidades pedagógicas, uma vez que não foram criadas necessariamente para isso. Contudo, a (parcial) ausência dos docentes neste processo de criação e promoção de novas tecnologias para o ensino, segundo este relato, possui uma causa: o excesso de trabalho dos professores, o que, novamente, confirma a defesa de Kenski (2004; 2012) acerca da necessidade de se realizarem mudanças significativas nas condições vitais e profissionais dos docentes, de modo a permitir resultados satisfatoriamente positivos.

Diante dessas observações relatadas, dois pontos merecem atenção e reflexão nesta pesquisa: o primeiro é em relação à **formação docente para o uso das NTICs** e a segunda diz respeito ao **locus das NTICs no processo de ensino**, considerado um dos pontos cruciais que motivam e questionam esta pesquisa.

Sobre o primeiro ponto, é constatável que, segundo o relato e o referencial teórico, a formação docente para o uso das NTICs é também precária e, em alguns casos, até mesmo inexistente, ainda que seja considerada essencial. Aqui, não se trata apenas de dispor de computadores e oferecê-los para o uso dos estudantes; tampouco de transferir toda a

responsabilidade de se adquirir conhecimentos e habilidades (domínio) aos professores, sem sequer possibilitar espaço e tempo para reflexão acerca dos fatores que envolvem tal uso.

Assim, fica evidente que o domínio docente de tais tecnologias advém da experiência, porém, pouco amparado e/ou fundamentado em saberes pedagógicos historicamente construídos (após terem sido testados, validados e valorizados). Dessa forma, fica evidente também a necessidade de se sistematizar tais saberes da experiência, de modo que (futuros) docentes possam conhecer e/ou usufruir do potencial oferecido pelas NTICs, além, inclusive, de conhecer tais riscos e/ou limitações que envolvem sua utilização em contextos escolares, os quais podem, inclusive, desqualificar o processo de ensino. Todavia, fica claro também que tal fato é impossível de se concretizar sem a mudança/melhoria nas condições de vida e de trabalho docente, conforme apontado anteriormente.

Apesar disso, outra evidência vem à tona: a ausência do uso das NTICs não significa desqualificação do processo de ensino, conforme defendem relatos anteriores. Aqui, a postura deste pesquisador, após refletir acerca do referencial teórico e dos relatos dos docentes, é a de que a utilização das NTICs no ensino é acidental, e não essencial, justamente por concordar com a afirmação de que elas não ocupam o lugar central no processo. Isso não significa que as NTICs perdem e/ou diminuem seu valor, pois é também assumido que a sua utilização potencializa, enriquece, amplia o alcance do processo em questão, especialmente por permitir/possibilitar o exercício da autonomia discente (BRASIL, 2013; ANASTASIOU & ALVES, 2009, FREIRE, 2015; KENSKI, 2004 e 2012; PRENSKY, 2010), ainda que acompanhada, mediada pelo docente como “guia ao lado” (PRENSKY, 2010). Portanto, segundo o posicionamento desta pesquisa, este é o lugar das NTICs no ensino. Metaforicamente, as NTICs seriam a “cereja do bolo”, isto é, sozinha, não alimenta, não mata a fome ou tampouco o desejo de “comer o bolo”, mas, é capaz de dar um *plus* à receita, completando-a, adornando-a, embelezando-a, uma vez que atrai o paladar pela visão (no caso das NTICs, com a imagem, o som e o movimento) e pelo paladar, afinal, parafraseando o sábio e estimado Rubem Alves, “não existe saber sem sabor”.

✓ **As NTICs no Ensino - Docente 4**

O derradeiro relato apresenta alguns pontos em comum com os anteriores e, enquanto novidade, um em específico: a **maturidade discente como elemento essencial no uso das**

NTICs no processo de ensino, embora tal elemento, segundo a docente, não faça parte da realidade da maioria dos estudantes de ensino fundamental (anos finais) na realidade por ela conhecida. Sobre isso, o relato aponta que as NTICs são recursos úteis e facilitadores (BRASIL, 1996; 2013); apesar disso, é visível também a imaturidade discente, o que dificulta e/ou impede um uso qualificado e adequado.

Segundo a docente, o avanço tecnológico é irrecusável, apesar de apresentar, basicamente, dois efeitos negativos: **o fato de os estudantes, em sua maioria, não saberem usar adequadamente tal aparato e a possibilidade de excesso de exposição pessoal nas redes sociais**. Isso evidencia que boa parte dos alunos não aproveita o potencial inerente às NTICs para se preparar, usufruir e se formar melhor, fato que confirma a ideia de Kenski (2004; 2012), ao defender que é perceptível o uso de equipamentos tecnológicos (em alguns casos até avançados), porém, com velhos hábitos, costumes, o que demonstra, portanto, um real despreparo em relação à utilização das NTICs.

Enquanto **razão de utilização das NTICs**, a docente destaca um evento interessante: as novas tecnologias lhes foram apresentadas em momento de formação continuada (Rede Estadual de Ensino de São Paulo), o que confirma a importância de se oportunizar esses espaços, conforme defendem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013). Todavia, outro fator a se considerar: para que tal momento se efetivasse, foram oferecidos à docente os recursos mínimos, tais como a dispensa das aulas e o tempo disponível para a realização de projetos que envolvessem as NTICs. Enfim, cumpriu-se, aqui, o que salienta Kenski (2004; 2012) acerca da importância de se propor uma nova docência, neste caso, o professor ocupando o lugar também de estudante, embora seja em processo formativo continuado. Ainda, outra promessa cumprida: a alteração das condições de trabalho para que esse momento formativo se tornasse real e profícuo.

O relato chama a atenção, ainda, para a ideia de que **as NTICs potencializam o elemento “repetição”**, fortemente defendido pela docente enquanto elemento que deve fazer parte do cotidiano do processo de ensino. No caso das NTICs, tal potência advém da possibilidade de visualização facilitada acerca do que está sendo discutido, aprendido, além de, segundo a docente, ser feita de forma real e dinâmica.

Por fim, em sintonia com os relatos anteriores, esta docente defende a **essencialidade do professor na utilização adequada das NTICs**, sendo o sujeito direcionador (“ponte”), sem o

qual afirma não haver aprendido, uma vez que, dada a imaturidade discente anteriormente citada, o estudo sozinho (autodidatismo) não produz resultados positivos, satisfatórios, posicionamento esse que contradiz Prensky (2001; 2010) e Brasil (2013), os quais defendem a autonomia discente como parte integrante do sucesso de utilização das NTICs. Ainda, a essencial presença do docente também faz sentido em relação à importância de sua participação no preparo da tecnologia para fins pedagógicos, o que confirma a defesa de Brasil (2013) e Kersch (2014), especialmente pelo fato de ser ele o sujeito em contato direto com os estudantes e, portanto, conhecedor do contexto no qual são usadas tais tecnologias.

Diante de tal relato, três fatores se fazem importantes para se refletir e discutir: o primeiro é em relação à **maturidade discente necessária para se fazer uso das NTICs**; já o segundo diz respeito à **formação docente para a utilização das NTICs no ensino**; o terceiro diz respeito à **figura do professor no processo de ensino** que envolve a presença das NTICs.

Sobre a maturidade, um questionamento surge: ela não seria o resultado de um processo formativo? E, se for, a formação não seria um espaço de preparação amparado pela teoria (conhecimentos, saberes construídos) e pela prática (contato direto com o objeto de conhecimento)? Se também for afirmativo, a maturidade discente, então, seria o resultado de um processo aos estudantes proposto, formado pelo contato com a teoria e a prática em relação ao uso das NTICs, ou seja, a maturidade seria, portanto, a consequência de uma vivência, ainda que, de início, ela não seja real e visível. Todavia, se se busca uma maturidade, o ponto de partida deve ser o de oferecer um processo a partir do qual tal maturidade possa ser construída pelos estudantes.

Em relação ao segundo fator, a formação docente para a utilização das NTICs, fica evidente que o momento formativo oferecido a esta docente foi determinante para o sucesso da familiaridade (KENSKI, 2004; 2012) da professora com as NTICs, ainda que tenha sido um caso parcial e isolado. Diante desse fato relatado, questiona-se: por que, então, não se universalizar tais momentos formativos destinados a tal aperfeiçoamento, sendo que os ganhos são bem maiores que os riscos, as possíveis perdas? Se esta experiência foi positiva, as consequências também não poderiam se estender também aos demais docentes na ativa?

Por fim, sobre a presença do professor e sua importância, parece razoável a aceitação, para o momento, de que ainda é a figura central da qual depende(rá) o sucesso da utilização das tecnologias no ensino. Isso porque, dados os resultados desta pesquisa, é constatável que estamos

diante de uma realidade transitória (momento de transição), na qual docentes ainda não usufruem de todo o potencial pedagógico oferecido/oportunizado pela presença das NTICs, seguido de um perfil de estudantes que também não vivenciam suas autonomias frente ao processo.

Considerando tudo isso, questiona-se: chegará, então, o dia em que, caso esta conjuntura seja alterada (a autonomia discente se torne realidade predominante e os professores estejam aproveitando todo o potencial tecnológico a favor do ensino), o professor poderá se tornar uma figura substituível (BARRETO, 2003)? Ainda que haja discordância em relação à possibilidade (ou não) de o professor ser (no futuro) substituído pelas tecnologias⁵⁸, seria de fundamental importância, neste momento da pesquisa, admitir que a pergunta/questão não deveria ser se o professor será ou não um sujeito obsoleto, inútil, mas sim se os estudantes (no futuro), ainda que as tecnologias substituam os professores, aprenderão mais e melhor. Isso porque o que está em jogo não é o futuro e/ou a extinção de uma classe profissional, mas sim o anseio e a intenção de que as mudanças históricas tragam consigo efeitos, consequências permeadas de desenvolvimento, de progresso, de evolução, de melhoria, de forma que os momentos existenciais dedicados ao aprendizado (das gerações atuais e vindouras) façam sentido e valor a todas as pessoas, afinal, quem aprende vive melhor.

Portanto, em relação à predominância dos relatos acerca desta categoria (categoria 2), alguns elementos se destacam e se complementam:

a) A concordância de que as NTICs são recursos instrumentais inegavelmente interessantes, potencializadores e enriquecedores do processo de ensino. Isso porque, além de ampliarem as possibilidades de comunicação das formas consideradas tradicionais, também conseguem atrair mais e melhor a atenção da maioria dos estudantes, o que, portanto, aumentam o interesse e a proximidade com os assuntos estudados.

Contudo, tais ganhos são impossíveis de se tornarem realidade caso outro elemento não se faça presente:

b) A presença essencial do docente como responsável pelo processo de ensino. Isso pelo fato de que, sem o professor devidamente preparado, bem intencionado e disposto a se atualizar

⁵⁸ Sugata Mitra é um exemplo de tal discordância. Mitra é pesquisador e professor de Tecnologia Educacional da Newcastle University, na Inglaterra, e professor visitante do prestigiado MIT, nos Estados Unidos. Sobre isso, ele se opõe a outros pesquisadores, ao afirmar que “Se um professor pode ser substituído por uma máquina, é porque ele deve ser substituído” (Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2012/02/08/%E2%80%9CSe-um-professor-pode-ser-substituido-por-uma-maquina-e-porque-ele-deve-ser-substituido%E2%80%9D>>. Acesso em: 16 mar. 2017).

em relação inclusive aos recursos instrumentais dos quais pode dispor, tais recursos tecnológicos (por si só) sequer contribuiriam e/ou facilitariam o processo de ensino. Nesse sentido, a importância das NTICs só é possível e real desde que acompanhada e/ou gestada pela atuação qualitativamente profícua de docentes que se dispõem a tal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em todo fim existe um recomeço... o mesmo se dá em relação ao conhecimento histórico humanamente produzido, isto é, para cada novo alcance de saberes, surgem novos direcionamentos, novas questões, novos pressupostos e, assim, caminha a dimensão epistemológica humana. Com a intenção de alcançar o objetivo geral desta pesquisa, a saber, compreender a utilização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) enquanto recursos instrumentais no ensino atual, algumas considerações se fazem importantes.

No que se refere às dificuldades encontradas para a realização de pesquisa, algumas podem ser consideradas e trazidas à tona. A primeira e principal se deu no momento da ida ao campo, ou seja, ao entrar em contato com a Unidade Escolar a ser pesquisada, a direção da unidade acabou por direcionar o andamento da pesquisa, particularmente no tocante ao uso e sequência dos instrumentos de coleta que, inicialmente, seria a da aplicação dos questionários para, posteriormente, a realização das entrevistas. Contudo, assim que procurada, a direção já colocou este pesquisador diretamente com os docentes que poderiam, indiscutivelmente, contribuir eficazmente com a pesquisa, os quais prontamente já se dispuseram a realizar a entrevista, sem quaisquer rodeios, motivo pelo qual (conforme apontado no transcorrer da pesquisa), os questionários foram aplicados posteriormente às entrevistas.

As demais dificuldades não se distinguem das costumeiras barreiras encontradas ao se realizar uma pesquisa, tais como, a insegurança e a inexperiência do pesquisador, os cuidados necessários na ida ao campo e, por fim, os rumos imprevisíveis das intenções iniciais da pesquisa.

Mesmo assim, apesar das comuns dificuldades, os ganhos foram reais. Todavia, dentre as inúmeras possibilidades de análise do material coletado, optou-se por se concentrar e se aprofundar nas que mais interessam diretamente à pesquisa, no caso, as que expressam determinada avaliação acerca dos conceitos que compõem esta pesquisa, os quais, após análise

dos dados coletados referenciados nas contribuições teóricas já demonstradas, destacaram-se três dimensões:

- a) o questionamento acerca da verdadeira **função social da escola**;
- b) os resultados acerca da **concepção de ensino vigente**;
- c) o **locus das NTICs no processo de ensino**.

Inicialmente, em relação à reflexão feita anteriormente sobre a **função social inerente à escola na atualidade**, após discussão dos relatos à luz do referencial teórico escolhido, esta pesquisa posiciona-se de forma a assumir que, ao contrário do que alguns docentes afirmam/defendem genericamente (embora alguns dos autores que fundamentam esta pesquisa se posicionem favoravelmente), a função social da escola, no contexto social hodierno não é a de oferecer uma formação integral aos estudantes, uma vez que, conforme apontado e discutido anteriormente, a escola não está preparada estrutural e humanamente para tal, aliás, tal preparação não consegue suprir, sequer, as necessidades de uma formação intelectual dos alunos, haja vistas (ainda que questionáveis) as avaliações externas que foram feitas nos últimos anos. Portanto, a opção desta pesquisa é a de que, unicamente com a oferta de aulas, ainda que a escola possa ser um espaço de formação integral das gerações, torna-se inviável e/ou irreal a defesa de que a escola possui também a responsabilidade de assumir a maior parcela da formação que, antes era de responsabilidade da família. Se assim o for, os esforços, investimentos e dedicação da escola (enquanto instituição social) devem estar voltados e direcionados a fim de cumprir sua função frente à sociedade na qual está inserida: a formação intelectual dos estudantes.

Não se trata, aqui, de assumir tal posicionamento considerando a formação intelectual dos estudantes como sendo unicamente a formação instrutiva. Isso se dá pelo fato de que, aqui, considera-se “intelectual” à luz das contribuições de Young (2015), ao defender o “conhecimento poderoso” enquanto saber que amplia as possibilidades e horizontes dos estudantes ao entrarem em contato e absorverem conhecimentos que transcendem seus universos existenciais, promovendo, assim, desenvolvimento e evolução cognitiva que, por sua vez, possibilitam crescimento e evolução pessoal. Tudo isso, acompanhado por docentes dispostos e qualitativamente ativos, caracterizados pela intelectualidade, problematização, uso de métodos e procedimentos adequados, a prática do registro e a avaliação como objeto constante de pesquisa (Fávero, 2015).

O segundo posicionamento assumido por esta pesquisa diz respeito ao **conceito de ensino**. Conforme apresentam os relatos dos docentes, afirma-se que, ainda, existe a predominância da prática instituída de uma concepção de ensino enquanto transmissão de conhecimentos, feita do professor aos alunos, o que, por sua vez, exigem posturas distintas dos sujeitos envolvidos, ou seja, a dimensão ativa do processo de ensino se concentra no docente, cuja função é expor determinado conteúdo aos estudantes, enquanto a estes (dada a concepção em questão) lhes restam uma postura passiva, receptiva e, conseqüentemente, memorativa dos conhecimentos envolvidos no processo, o que, segundo o referencial teórico desta pesquisa (ORTEGA Y GASSET, 1933; NOT, 1993; ANASTASIOU & ALVES, 2009; FREIRE, 2015), não se configura enquanto ensino propriamente dito, afinal, o processo de ensino (cuja intenção primária é o aprendizado) deve ser o resultado de uma postura ativa por parte de ambos os sujeitos envolvidos, a saber, docente e estudantes, postura tal caracterizada pelas ações de construção, elaboração e organização, portanto, o efeito de ações de ambos os sujeitos cuja intenção é o enfrentamento do conhecimento, do objeto de estudo. Portanto, infere-se, aqui que, tal como confirmam as últimas avaliações externas do Ministério da Educação, o processo de ensino ocorre, todavia, na contramão do que propõem os teóricos da pedagogia que fundamentam esta pesquisa. Dessa forma, um questionamento: se esta conjuntura acerca do conceito de ensino sofrer alterações propostas por tais teóricos, os efeitos seriam os mesmos? Eis, aqui, um objeto de futura pesquisa.

A derradeira dimensão suscita pela reflexão desta pesquisa responde e questiona acerca do **lugar das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de ensino**. Nesta, coincidem os relatos dos docentes entrevistados com o referencial no tocante ao fato de que as NTICs devem ser assumidas enquanto suporte, apoio, instrumento, recurso (portanto, não são elementos principais do processo de ensino). Todavia, apesar de assumir um lugar de coadjuvante no processo, as novas tecnologias possuem um potencial imensurável, inclusive para alterar a concepção de ensino (discutido anteriormente) enquanto transmissão para um processo de construção de saberes. Portanto, o uso das NTICs no ensino ocorre, são visíveis, reais, contudo, não de forma a usufruir de seu pleno potencial e alcance, uma vez que, apesar da introdução e da promoção das NTICs, convive-se com as mesmas estruturas organizacionais nos contextos escolares, ou seja, a organização dos espaços e tempos permanece inalterável, as condições de trabalho docentes não sofreram alterações significativas, os currículos tampouco, enfim, no

momento que caracteriza esta pesquisa, é de fundamental importância afirmar que convivem novos recursos, em velhas estruturas.

Um fator ainda essencial para que esta pesquisa se encerre: a partir de tais reflexões e inferências, algumas projeções futuras se destacam: a primeira seria a necessidade de **aprofundamento acerca do questionamento feito acerca da primordial função social da escola**: a de formadora integral dos estudantes ou a de promotora e responsável pela formação intelectual das gerações? Ainda que esta pesquisa tenha assumido a última (dados os relatos, o referencial teórico e a realidade cotidiana de algumas instituições escolares, em especial a escola pública) faz-se importante o aprofundamento desta opção. Faz-se necessário rever, futuramente, tal posicionamento acerca desta temática, iniciando-se pelo seguinte questionamento: se ainda não está estruturada e organizada para assumir a responsabilidade pela formação integral dos estudantes, quais encaminhamentos se fazem necessários para que a escola possa oferecer tal formação, de forma real e eficaz?

A segunda projeção originada desta pesquisa se relaciona com a necessidade de comprovação da **possibilidade de as NTICs se confirmarem enquanto recursos potencializadores de um processo de ensino compreendido enquanto construção**. Para que isto se efetive, urge planejar e construir um instrumento avaliativo que permita a comprovação científica de que tais recursos carregam realmente consigo tais possibilidades. Aqui, questiona-se: será possível que a utilização potencial e adequada das NTICs permitirá a alteração de uma concepção de ensino enquanto transmissão de conhecimento para uma compreensão de processo construtivo (portanto, ativo inclusive por parte dos estudantes) dos saberes?

A derradeira projeção a que pode se destinar esta pesquisa se dá ao constatar que, aqui, o olhar se volta para o lugar das NTICs no processo de ensino. Todavia, como provisão, o olhar do pesquisador poderá, inclusive, voltar-se para a dimensão da **aprendizagem dos estudantes, alcançada mediante o uso dos recursos tecnológicos** contemplados nesta pesquisa, com a intenção de se identificar e/ou constatar os limites aí inerentes. Aqui, trata-se de alterar o foco da pesquisa para o processo avaliativo que faz uso das NTICs enquanto recursos instrumentais do processo de ensino, a fim de se refletir acerca da aprendizagem alcançada pelos estudantes.

Eis, aqui, três embriões de futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.
- ALEXANDER, J. O novo movimento teórico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 2, n. 4, p. 5-28, jun. 1987.
- ALVES-MAZZOTTI, A. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, julho, 2001.
- ANASTASIOU, L.G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville-SC: UNIVILLE, 2009.
- ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, n. 113, julho, 2001.
- AZANHA, J. M. P. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2015.
- BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, jul./dez. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a06v29n2.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2016.
- BERNAL, P. **Como a tecnologia pode renovar a educação**. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/gestao-escolar/tecnologia-renovar-educacao-696588.shtml>>. Acesso em: 27 mar. 2014.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Trad. Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, julho, 2001.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 ago. 2016.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília (DF): MEC/SEF, 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº CEB 04/98**. Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=PARECER+N%C2%BA%3A+CEB+04%2F98&rlz=1C1SAVU_enBR586BR586&oq=PARECER+N%C2%BA%3A+CEB+04%2F98&aqs=chrome..69i57.448j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Portaria nº 522**, de 9 de abril de 1997, revogada pela Portaria 1322/2012/MEC. Disponível em:

<https://www.fn.de.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000522&seq_ato=000&vlr_ano=1997&sgl_orgao=MED>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. MEC/SEED. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007.

_____. **Decreto nº 6.300**, de 12 de dezembro de 2007, dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010, fixa diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em:

<portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

_____. MINISTÉRIO DA SAÚDE. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA. **Resolução nº 466 de dezembro de 2012**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. CÂMARA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

BRITO, A. X. & LEONARDOS, A. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, julho, 2001.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, 6 (2), jul./dez. 2013, p. 179-191, disponível em: <pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2016.

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1964.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide Venancio Majer. Vol. 1: a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, J. F. S. & CALIL JUNIOR, A. **Nativos digitais**: um novo perfil de usuário. Enancib, v. 15, 2014. Disponível em: <<http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/index.php/article/view/0000015822/4269336725face0df45edaef1aeb611>>. Acesso em: 30 set. 2016.

CAVALCANTE *et al.* Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta da pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Revista Informação & Sociedade**, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/10000/10871>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

CEP/CONEP. **Resolução 466/12**. Publicada no DOU nº 12 – quinta-feira, 13 de junho de 2013 – Seção 1 – Página 59. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2015.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, abr. 2006.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de Abertura da 26ª. Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG, 2003.

CUNHA, M. I. da (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

DAUSTER, T. **Um saber de fronteira**: entre a antropologia e a educação. ANPED, out, 2003.

ENGERS, M. E. A; MOROSINI, M. C. **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

FÁVERO, A. A.; ODY, L. C. Os (Des)caminhos da formação do docente pesquisador no ensino superior: mitos e possibilidades. In: FÁVERO, Altair Alberto *et al.* **Docência Universitária**: Pressupostos Teóricos e Perspectivas Didáticas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. Cap.03 (p. 61-81).

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIORENTINI, D. ; SOUZA & MELO, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. (org). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 31 ed. Tradução Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Extensão ou comunicação?** 13 ed. Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. (p. 65-93)

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspectiva**, vol.14 nº 2. São Paulo Apr./June 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 29 mai. 2014.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M. & VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

GATTI, B. A. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. **FCC / PUC-SP**, s.d. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/revista/gatti.html>>. Acesso em: 11 mai. 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, C. *et al.* **Uso de tecnologias de informação e comunicação em cursos de graduação: uma experiência em educação a distância**. Assis: Storbem Gráfica e Editora, 2014. (Coleção Pesquisa)

GRACIAS, T. S. *et al.* **A informática em ação: formação de professores, pesquisa e extensão**. São Paulo: Olho d'água, 2000.

GUIMARÃES, C. Entrevista a Marc Prensky. **Revista Época**, 11 jul. 2010. Disponível em:<<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI153918-15224,00-MARC+PRENSKY+O+ALUNO+VIROU+O+ESPECIALISTA.html>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

HARGREAVES, A. *et al.* **Educação para mudança**. Tradução Letícia Vasconcellos Abreu. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KERSCH, D. F. O letramento acadêmico na formação continuada: constituição de autoria e construção de identidades. **Revista do programa de pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 10, n. 1, p. 53-63, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/viewFile/4096/2640>>. Acesso em: 12 out. 2015.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1993, p. 101-113; 185-196.

_____. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999, p. 157-183; 247-250.

LITTO, F. M. A nova ecologia do conhecimento: conteúdo aberto, aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 60-65, abr./set. 2006. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/32/52>>. Acesso em: 30 set. 2016.

LUCKESI, C. C. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1985.

MARTINS, H. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, mai/ago, 2004.

MOREIRA, A. F. B. (org.). **Conhecimento educacional e formação de professor: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1994 (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico)

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NOT, L. **Ensinando a aprender: elementos de psicodidática geral**. Trad. Carmen Sylvia Guedes e Cláudia Signorini. São Paulo Summus, 1993.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Educa, 2009.

OLIVEIRA, R. C. de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever, in OLIVEIRA, C. R. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: Editora UNESP/Paralelo 15, 2000. (Capítulo 1).

ORTEGA Y GASSET, J. **Missão da universidade**. Tradução Dayse Janet Löfgren Carnt e Helena Ferreira. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999. (Coleção Universidade)

_____. **Sobre las carreras**. Primera edición digital. Buenos Aires, 2002. Disponível em: <<http://www.hermanotemblon.com/biblioteca/Literatura%20en%20General%20/Ortega%20y%20Gasset,%20Jose/Ortega%20y%20Gasset,%20Jose%20-%20Carreras.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

_____. **Sobre o estudar e o estudante**. [Texto publicado autonomamente em La Nation]. Buenos Aires: 1933. Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~pleite/pub/artigos/ortega/o_estudar_e_o_estudante.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

PETERS, O. **A educação a distância em transição**. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo – RS: Unisinos, 2012.

PIMENTA, S. G. e FRANCO, M. A. S. **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. Vol. 1. São Paulo: Loyola, 2008.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. MCB University Press, vol. 9, n. 5, 2001. Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JSsMmdDknwjNcTYm7j1a0noxY/edit>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

_____. O Papel da Tecnologia no Ensino e na Sala de Aula. Trad. Cristina M. Pescador (aut. pelo autor). **Revista Conjectura**, v. 15, n. 2, mai/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/335/289>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

RIBEIRÃO PRETO. **Unidades escolares**. Disponível em: <<http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/escolas/alfeu/i15alfeu.php>>. Acesso em: 04 fev. 2016.

_____. **Educação em números**. Disponível em: <<http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/i15atend05.php>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Brasileira de Educação**, v. 14, nº 40, jan./abr, 2009.

SÁNCHEZ, J. E. **Ortega y Gasset**. Trad. José Gabriel Perissé Madureira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massanguana, 2010. (Coleção Educadores).

SILVA, L. H. (org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, R. D. da. **O papel das tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem:** um estudo do ensino superior nas modalidades presencial e a distância. Tese de Doutorado apresentada à Escola de Administração de Empresas de São Paulo - FGV. São Paulo: 2012.

SOUZA, A. M. de; RANGEARO, L. M. F. & RODRIGUES, M. A. M. (orgs.). **Educação superior a distância:** Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Editora da Universidade de Brasília, 2010.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, n. 57, mar/mai, 2003.

TAKAHASHI, T. (org.). **Sociedade da informação no Brasil:** livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VAGULA, E. O professor, seus saberes e sua identidade. **Revista da Faculdade Lourenço Filho**, v. 4, n. 1, p. 103-116, 2005. Disponível em: <<http://www.flf.edu.br/revista-flf.edu/volume04/46.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2015.

VASCONCELLOS, C. dos S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, n. 83, Brasília, abril de 1992. Disponível em: <<http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.

VERASZTO, E. V.; Amaral, S. F. do & BARRETO, G. **Ambientes tecnológicos interativos e educação:** uma proposta para inovação tecnológica. Disponível em: <http://lantec.fae.unicamp.br/inovaeduc/wp-content/uploads/2013/08/n2.art3_.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2014.

WILLS, P. **Aprendendo a ser trabalhador:** escola, resistência e reprodução social. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução Christian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YOUNG, M. F.D. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento:** o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 48 set.-dez. 2011. p 609-623.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **“O ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE: UM OLHAR SOBRE O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (NTICs) EM ESCOLA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Rômulo José Oliveira**, a qual pretende identificar ações pedagógicas relativas à utilização desses novos instrumentos tecnológicos por professores da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto.

Sua participação é voluntária e se dará mediante a concessão de uma **entrevista** que contemplará suas experiências e considerações acerca do uso das NTICs (computador, projetor de vídeos, internet, programas/aplicativos, jogos) no processo de ensino, a ser realizada na própria escola em que você trabalha como docente, em horário que lhe seja conveniente, ainda a ser combinado, com a duração entre uma e uma hora e meia.

Não há riscos previsíveis decorrentes de sua participação, por se tratar de uma pesquisa cuja finalidade única é coletar dados, informações, experiências e/ou práticas relativas ao uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) em sala de aula, enquanto recurso pedagógico. Portanto, a intenção não é classificar e/ou rotular a prática docente envolvida, mas apenas a de angariar informações que descrevam essa prática.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para o fomento à pesquisa educacional a partir do contexto em que atua, bem como para a produção de conhecimento docente cujos benefícios se configurarão numa análise à luz da literatura relativa ao tema da pesquisa, de modo a possibilitar uma ação mais condizente e adequada à realidade do ensino atual.

Além disso, o pesquisador se compromete a manter o sigilo dos dados confidenciais e/ou dados que possam provocar constrangimentos ou prejuízos quaisquer ao voluntário desta pesquisa.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Ainda assim, caso haja algum gasto eventual, você terá direito a ressarcimento.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo e-mail **romulojoliveira@yahoo.com.br**, pelos fones **(16) 3024-0357** e **(16) 98876-1112**, ou poderá entrar em contato com o **CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP**, Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil, Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660 ou ainda pelo E-mail: **coetp@ffclrp.usp.br** / homepage: <http://www.ffclrp.usp.br>.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável
Rômulo José Oliveira
(16) 3024-0357 / (16) 98876-1112

Assinatura do Orientador da Pesquisa
Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho
Av. dos Bandeirantes, 3900 Ribeirão Preto/SP
(16) 3315-4669 / (16) 3315-4887

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E DEPOIMENTO
(Pessoa maior de 18 anos)

Pelo presente instrumento particular, eu _____, RG/CPF _____, por este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, ao pesquisador **Rômulo José Oliveira**, a utilização de voz/depoimento para desenvolvimento de pesquisa de mestrado, intitulada: **“O ensino na contemporaneidade: um olhar sobre o uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) em escola municipal de Ribeirão Preto”**, sob a orientação do Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho, a qual pretende compreender a utilização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) enquanto recursos instrumentais no ensino atual, a partir das práticas de docentes da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto, a fim de enumerar possibilidades pedagógicas enriquecedoras do processo de ensino.

Também declaro estar ciente dos objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como da necessidade do uso de minha participação (questionário) e depoimento (entrevista), especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Libero a utilização da entrevista/depoimentos para fins acadêmico-científicos (uso na dissertação, trabalhos de eventos, artigos científicos, dentre outros) em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02(duas) vias de igual teor.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 2016

Participante da Entrevista

Pesquisador responsável pelo projeto

APÊNDICE C

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Esta entrevista é a de nº _____. Hoje é dia ____ de _____ de 2016. Estamos nas dependências da EMEFEM Alfeu Gasparini.

A você, entrevistado(a), peço que ouça com atenção as seguintes **observações prévias** e se houver alguma dúvida, basta me interromper e perguntar.

1) O **título da pesquisa** é “O ensino na contemporaneidade: um olhar sobre o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs) em escola municipal de Ribeirão Preto”, cuja preocupação é refletir acerca do uso das NTICs no ensino, realizada por mim, Rômulo José Oliveira, mestrando em Educação e orientada pelo Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho, ambos vinculados à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP/USP.

2) O **objetivo geral da pesquisa** é: compreender a utilização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) enquanto recursos instrumentais no ensino atual, a partir das práticas de docentes da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto, a fim de enumerar possibilidades pedagógicas enriquecedoras do processo de ensino.

3) Esta entrevista contemplará suas experiências e considerações acerca do uso das **NTICs** no processo de ensino e aprendizagem. Por **NTICs**, entende-se **computador, projetor de vídeos, internet, programas/aplicativos, jogos, TV, vídeo/DVD**, ou seja, as novas tecnologias que não contemplam as já conhecidas e **tradicionais** como, por exemplo, **lousa, giz, livros e cadernos**;

4) A **questão central desta pesquisa** é: por que os docentes usam as NTICs no processo de ensino?

5) O **objetivo desta entrevista** é: identificar as razões pelas quais os professores usam as NTICs no processo de ensino.

6) A sua participação é voluntária;

7) A duração desta entrevista é de 30 a 60 minutos;

8) Não há riscos previsíveis decorrentes de sua participação: a intenção não é classificar e/ou rotular a prática docente envolvida, mas apenas a de angariar informações que descrevam essa prática;

9) Você estará contribuindo para o fomento à pesquisa educacional;

10) Esta entrevista será gravada em áudio e o pesquisador se compromete a manter o sigilo dos dados confidenciais e/ou dados que possam provocar constrangimentos ou prejuízos quaisquer ao voluntário;

11) Mesmo depois de você consentir em sua participação, caso venha a desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa;

12) Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Caso haja algum gasto eventual, você terá direito a ressarcimento;

13) Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo;

14) Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com os responsáveis, cujos dados estão descritos no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) assinado em 02 vias.

QUESTÕES DA ENTREVISTA

Após serem lidas e compreendidas as observações prévias, passamos, agora, às questões propriamente ditas da entrevista.

Peço que responda livre e espontaneamente às questões a seguir. Procure justificar e, se possível, exemplificar seu posicionamento. Sinta-se à vontade para tecer comentários que julgar pertinentes, bem como solicitar esclarecimentos acerca de alguma questão que você não a compreenda.

1. Questões iniciais: faça sua apresentação pessoal a partir dos seguintes itens

- 1.1. Fale um pouco de sua formação.
- 1.2. Qual a disciplina que ministra nesta unidade escolar?
- 1.3. Há quanto tempo exerce a docência?
- 1.4. Fale um pouco de sua trajetória profissional.

2. Questões sobre sociedade, escola e ensino:

- 2.1. Qual o papel da escola no contexto social?
- 2.2. De uma forma geral, qual a relação entre escola e sociedade?
- 2.3. Como você define ensino?
- 2.4. Você concorda que, atualmente, estamos passando por um momento de grandes avanços tecnológicos? Qual o seu ponto de vista sobre isso?
- 2.5. Quais seriam os pontos positivos e negativos dessas inovações tecnológicas atuais?

3. Questões sobre o uso das NTICs (computador, projetor de vídeos, internet, programas/aplicativos, jogos, TV, vídeo/DVD) no ensino:

- 3.1. Você defende que todo professor deveria usar as NTICs no ensino? Por quê? De que forma? Você poderia citar algumas formas de utilização?
- 3.2. Quais os recursos tecnológicos que você considera como sendo os mais importantes para os professores no processo de ensino?
- 3.3. (*Questão desencadeadora*) Particularmente, **você usa** as NTICs nas suas aulas? Você acha importante? Se afirmativo, a partir de que momento na sua trajetória profissional, você começou a usá-las? Por quais **razões** você passou a usá-las? Se negativo, por que não as usa?
- 3.4. Você defende a ideia de que as NTICs alteram a qualidade e enriquecem suas aulas? Em que sentido? Tem alguns exemplos para citar? Alguma experiência significativa?
- 3.5. Quais seriam os benefícios do uso das NTICs no processo de ensino?

4. Questão conclusiva: comente a frase e defenda seu ponto de vista acerca da seguinte afirmação: “Por maior e melhor que seja a estrutura tecnológica disponível, sozinha, ela não consegue realizar nenhum projeto educacional de qualidade” (KENSKI, 2012, p. 132).

Considerações finais:

- a) Há mais alguma consideração e/ou acréscimo a ser feito sobre tudo o que você compartilhou e argumentou?
- b) Você reafirma tudo o que disse nessa entrevista, tal como o fez?

Atenciosamente, agradeço a sua atenção, o seu apoio e a sua disposição.

Muito obrigado! Fim desta entrevista!

APÊNDICE D

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP/USP Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Questionário sobre o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

O título desta pesquisa é “O ensino na contemporaneidade: um olhar sobre o uso das novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs) em escola municipal de Ribeirão Preto”, realizada pelo Mestrando em Educação Rômulo José Oliveira, sob a orientação do Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho, ambos vinculados à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP/USP. Tem como objetivo identificar as razões pelas quais os docentes utilizam as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) pelos professores da EMEFEM Alfeu Gasparini.

1. Sua idade: _____ anos.

2. Sexo: () masculino () feminino.

3. Estado civil: _____

4. Local de residência (indique apenas o município): _____

8. Segmento(s) em que ministra aulas:

() Ensino Fundamental I () Ensino Fundamental II () Ensino Médio () Ensino Superior

9. Disciplina(s) que ministra: _____

10. Qual sua formação?

Graduação: _____

Pós-graduação (especialização): _____

Pós-graduação: (Mestrado ou Doutorado): _____

11. Quanto tempo trabalha como professor: _____ (anos)

12. Qual a sua carga horária semanal? _____

13. Possui outra ocupação profissional, além da docência?

() não () sim. Qual? _____

14. Assinale quais os eventos que você participou nos últimos 02 (dois) anos (pode marcar mais de um item):

() curso de aperfeiçoamento () seminário () fórum () workshop/oficina () palestra () mostra de trabalhos () congresso () concurso () outros. Quais? _____

Por que participou?

15. Você utiliza as tecnologias de informação e comunicação em sala de aula?

() não () sim.

Por quê? _____

16. Quando utilizou as tecnologias da informação e comunicação em sala de aula, quais foram utilizadas?

() TV () jornal () vídeo/DVD () pesquisa na *internet* () rádio () revista () *e-mails*/lista de discussão () outro(s).

Qual(is)? _____

17. Qual a frequência que utiliza as tecnologias da informação e comunicação em sala de aula?

() Sempre, em todas as aulas () 2 a 3 vezes por semestre () Quinzenalmente/em aulas alternadas

() 1 vez no semestre () 1 vez ao mês () Nunca utilizo.

18. Quando utiliza as tecnologias da informação e comunicação em sala de aula, qual sua principal função:

() introduzir e/ou complementar o tema estudado.

() despertar a curiosidade/atenção dos alunos.

() ser analisada/questionada pelos alunos.

() satisfazer uma necessidade de ensino/aprendizagem. Qual? _____

() outra função. Qual? _____

19. Onde você aprendeu a utilizar estas tecnologias?

20. Costuma utilizar metodologias variadas em sala de aula? Quais? Por favor, descreva alguma(s) experiência(s).

Desde já, agradeço sua atenção e contribuição! Muito obrigado!

Declaro para os devidos fins que as informações aqui apresentadas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa, bem como estou ciente de que as mesmas informações permanecerão em sigilo absoluto.

Atenciosamente,

Rômulo José Oliveira
Pesquisador responsável

APÊNDICE E

ANEXOS

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE: UM OLHAR SOBRE O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (NTICs) EM ESCOLA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO

Pesquisador: Rômulo José Oliveira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 50106215.7.0000.5407

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.398.571

Apresentação do Projeto:

vide parecer anterior.

Objetivo da Pesquisa:

vide parecer anterior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

vide parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

vide parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O modelo de TCLE apresentado agora está no formato necessário, não separa as informações sobre a pesquisa e sobre os direitos dos participantes da parte em que esses declaram ciência e concedem sua concordância em participar da pesquisa. A linguagem é clara e acessível.

Recomendações:

vide parecer anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

vide parecer anterior.

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900

Bairro: Monte Alegre

CEP: 14.040-901

UF: SP

Município: RIBEIRÃO PRETO

Telefone: (16)3315-4811

Fax: (16)3315-9101

E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Continuação do Parecer: 1.398.571

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_600700.pdf	28/12/2015 10:03:37		Aceito
Outros	Carta_Resposta_Pendencias.doc	28/12/2015 10:01:53	Rômulo José Oliveira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.doc	28/12/2015 09:50:56	Rômulo José Oliveira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	28/12/2015 09:49:25	Rômulo José Oliveira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	14/12/2015 12:15:55	Rômulo José Oliveira	Aceito
Outros	Autorizacao_para_Pesquisa_PMRP.pdf	03/12/2015 15:36:19	Rômulo José Oliveira	Aceito
Outros	Entrevista_Procedimentos.doc	03/12/2015 15:32:25	Rômulo José Oliveira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIBEIRAO PRETO, 31 de Janeiro de 2016

Assinado por:
Marina Rezende Bazon
(Coordenador)

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900
Bairro: Monte Alegre **CEP:** 14.040-901
UF: SP **Município:** RIBEIRAO PRETO
Telefone: (16)3315-4811 **Fax:** (16)3315-9101 **E-mail:** coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO B

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO
Estado de São Paulo
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Ribeirão Preto, 21 de setembro de 2015.

Ofício nº 189/2015 - GS
Assunto: **Autorização para pesquisa**

Prezado Senhor,

A Secretaria Municipal da Educação autoriza o aluno, Rômulo José Oliveira, a realizar a pesquisa intitulada "O Ensino na Contemporaneidade: Um Olhar Sobre o Uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) em Escola Municipal de Ribeirão Preto".

EMEFEM Alfeu Luiz Gasparini

Cordialmente,

Ângelo Invernizzi Lopes
SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO – MUNICIPAL

Prof. Dr.
Cláudio Marcondes de Castro
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Universidade de São Paulo – USP

Praça Alto de São Bento, nº 11 – Jd. Mosteiro – CEP 14.085-459 – Ribeirão Preto – SP
Telefone: (16) 3977-9123 e Fax: 3977-9121 gabinete@educacao.pmrp.com.br

ANEXO C

Ribeirão Preto, 01 de abril de 2016.

Assunto: **Autorização para pesquisa**

Prezado senhor,

a Direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio (EMEFEM) Alfeu Gasparini autoriza o aluno **Rômulo José Oliveira**, RG 29008973-3 e CPF 26609944806 a realizar sua pesquisa intitulada "O ensino na contemporaneidade: um olhar sobre o uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) em escola municipal de Ribeirão Preto", orientada pelo Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – FFCLRP/USP.

Cordialmente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to be "Rômulo", written over a horizontal line.

Direção

ANEXO D

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **“O ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE: UM OLHAR SOBRE O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (NTICs) EM ESCOLA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Rômulo José Oliveira**, a qual pretende identificar ações pedagógicas relativas à utilização desses novos instrumentos tecnológicos por professores da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto. Sua participação é voluntária e se dará mediante um **questionário** e a concessão de uma **entrevista** que contemplará suas experiências e considerações acerca do uso das NTICs (computador, projetor de vídeos, internet, programas/aplicativos, jogos) no processo de ensino, a ser realizada na própria escola em que você trabalha como docente, em horário que lhe seja conveniente, ainda a ser combinado, com a duração entre uma e uma hora e meia. Não há riscos previsíveis decorrentes de sua participação, por se tratar de uma pesquisa cuja finalidade única é coletar dados, informações, experiências e/ou práticas relativas ao uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) em sala de aula, enquanto recurso pedagógico. Portanto, a intenção não é classificar e/ou rotular a prática docente envolvida, mas apenas a de angariar informações que descrevam essa prática.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para o fomento à pesquisa educacional a partir do contexto em que atua, bem como para a produção de conhecimento docente cujos benefícios se configurarão numa análise à luz da literatura relativa ao tema da pesquisa, de modo a possibilitar uma ação mais condizente e adequada à realidade do ensino atual. Além disso, o pesquisador se compromete a manter o sigilo dos dados confidenciais e/ou dados que possam provocar constrangimentos ou prejuízos quaisquer ao voluntário desta pesquisa. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Ainda assim, caso haja algum gasto eventual, você terá direito a ressarcimento. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo e-mail **romulojoliveira@yahoo.com.br**, pelos fones **(16) 3024-0357** e **(16) 98876-1112**, ou poderá entrar em contato com o **CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP**, Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil, Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660 ou ainda pelo E-mail: **coetp@ffclrp.usp.br** / homepage: **http://www.ffclrp.usp.br**.

Consentimento Pós-Informação

Eu, *Luana Maria Beneditina Silva*, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós. Data: 15 / 06 / 16

Assinatura do participante

Cláudio Marcondes de Castro FILHO
Professor Doutor
DEDIC/FFCLRP/USP
Nº Funcional 3237646

Assinatura do Pesquisador Responsável
Rômulo José Oliveira
(16) 3024-0357 / (16) 98876-1112

Assinatura do Orientador da Pesquisa
Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho
Av. dos Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto/SP
(16) 3315-4669 / (16) 3315-4887

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E DEPOIMENTO
(Pessoa maior de 18 anos)

Pelo presente instrumento particular, eu Luana Maria Damasceno,
RG/CPF 12853973, por este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de
forma gratuita e sem qualquer ônus, ao pesquisador **Rômulo José Oliveira**, a utilização de voz/depoimento
para desenvolvimento de pesquisa de mestrado, intitulada: **“O ensino na contemporaneidade: um olhar
sobre o uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) em escola municipal de
Ribeirão Preto”**, sob a orientação do Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho, a qual pretende
compreender a utilização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) enquanto recursos
instrumentais no ensino atual, a partir das práticas de docentes da rede municipal de ensino de Ribeirão
Preto, a fim de enumerar possibilidades pedagógicas enriquecedoras do processo de ensino.

Também declaro estar ciente dos objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da
pesquisa, bem como da necessidade do uso de minha participação (questionário) e depoimento (entrevista),
especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Libero a utilização da entrevista/depoimentos para fins acadêmico-científicos (uso na dissertação,
trabalhos de eventos, artigos científicos, dentre outros) em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima
especificados.

A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não
incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em
caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e
sucessores outorgantes. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO,
assino em 02(duas) vias de igual teor.

Ribeirão Preto, 15 de junho de 2016

Participante da Entrevista

Pesquisador responsável pelo projeto

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **“O ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE: UM OLHAR SOBRE O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (NTICs) EM ESCOLA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Rômulo José Oliveira**, a qual pretende identificar ações pedagógicas relativas à utilização desses novos instrumentos tecnológicos por professores da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto. Sua participação é voluntária e se dará mediante um **questionário** e a concessão de uma **entrevista** que contemplará suas experiências e considerações acerca do uso das NTICs (computador, projetor de vídeos, internet, programas/aplicativos, jogos) no processo de ensino, a ser realizada na própria escola em que você trabalha como docente, em horário que lhe seja conveniente, ainda a ser combinado, com a duração entre uma e uma hora e meia. Não há riscos previsíveis decorrentes de sua participação, por se tratar de uma pesquisa cuja finalidade única é coletar dados, informações, experiências e/ou práticas relativas ao uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) em sala de aula, enquanto recurso pedagógico. Portanto, a intenção não é classificar e/ou rotular a prática docente envolvida, mas apenas a de angariar informações que descrevam essa prática.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para o fomento à pesquisa educacional a partir do contexto em que atua, bem como para a produção de conhecimento docente cujos benefícios se configurarão numa análise à luz da literatura relativa ao tema da pesquisa, de modo a possibilitar uma ação mais condizente e adequada à realidade do ensino atual. Além disso, o pesquisador se compromete a manter o sigilo dos dados confidenciais e/ou dados que possam provocar constrangimentos ou prejuízos quaisquer ao voluntário desta pesquisa. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Ainda assim, caso haja algum gasto eventual, você terá direito a ressarcimento. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo e-mail **romulojoliveira@yahoo.com.br**, pelos fones **(16) 3024-0357** e **(16) 98876-1112**, ou poderá entrar em contato com o **CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP**, Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil, Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660 ou ainda pelo E-mail: **coetp@ffclrp.usp.br** / homepage: **http://www.ffclrp.usp.br**.

Consentimento Pós-Informação

Eu, Mário Luis Souza Marcolli, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós. Data: 15 / 06 / 2016

Mário L. Souza Marcolli
Assinatura do participante

Cláudio Marcondes de Castro Filho
Professor Doutor
DEDIC/FFCLRP/USP
nº Funcional 3237646

Rômulo José Oliveira
Assinatura do Pesquisador Responsável
Rômulo José Oliveira
(16) 3024-0357 / (16) 98876-1112

Cláudio Marcondes de Castro Filho
Assinatura do Orientador da Pesquisa
Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho
Av. dos Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto/SP
(16) 3315-4669 / (16) 3315-4887

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E DEPOIMENTO
(Pessoa maior de 18 anos)

Pelo presente instrumento particular, eu Máris Luis Louza Marchetti,
RG/CPF 29729916-5, por este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de
forma gratuita e sem qualquer ônus, ao pesquisador **Rômulo José Oliveira**, a utilização de voz/depoimento
para desenvolvimento de pesquisa de mestrado, intitulada: **“O ensino na contemporaneidade: um olhar
sobre o uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) em escola municipal de
Ribeirão Preto”**, sob a orientação do Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho, a qual pretende
compreender a utilização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) enquanto recursos
instrumentais no ensino atual, a partir das práticas de docentes da rede municipal de ensino de Ribeirão
Preto, a fim de enumerar possibilidades pedagógicas enriquecedoras do processo de ensino.

Também declaro estar ciente dos objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da
pesquisa, bem como da necessidade do uso de minha participação (questionário) e depoimento (entrevista),
especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Libero a utilização da entrevista/depoimentos para fins acadêmico-científicos (uso na dissertação,
trabalhos de eventos, artigos científicos, dentre outros) em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima
especificados.

A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não
incurrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em
caráter irrevogável, irretroatável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e
sucessores outorgantes. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO,
assino em 02(duas) vias de igual teor.

Ribeirão Preto, 15 de junho de 2016

Máris Luis Louza Marchetti
Participante da Entrevista

Rômulo José Oliveira
Pesquisador responsável pelo projeto

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **“O ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE: UM OLHAR SOBRE O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (NTICs) EM ESCOLA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Rômulo José Oliveira**, a qual pretende identificar ações pedagógicas relativas à utilização desses novos instrumentos tecnológicos por professores da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto. Sua participação é voluntária e se dará mediante um **questionário** e a concessão de uma **entrevista** que contemplará suas experiências e considerações acerca do uso das NTICs (computador, projetor de vídeos, internet, programas/aplicativos, jogos) no processo de ensino, a ser realizada na própria escola em que você trabalha como docente, em horário que lhe seja conveniente, ainda a ser combinado, com a duração entre uma e uma hora e meia. Não há riscos previsíveis decorrentes de sua participação, por se tratar de uma pesquisa cuja finalidade única é coletar dados, informações, experiências e/ou práticas relativas ao uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) em sala de aula, enquanto recurso pedagógico. Portanto, a intenção não é classificar e/ou rotular a prática docente envolvida, mas apenas a de angariar informações que descrevam essa prática.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para o fomento à pesquisa educacional a partir do contexto em que atua, bem como para a produção de conhecimento docente cujos benefícios se configurarão numa análise à luz da literatura relativa ao tema da pesquisa, de modo a possibilitar uma ação mais condizente e adequada à realidade do ensino atual. Além disso, o pesquisador se compromete a manter o sigilo dos dados confidenciais e/ou dados que possam provocar constrangimentos ou prejuízos quaisquer ao voluntário desta pesquisa. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Ainda assim, caso haja algum gasto eventual, você terá direito a ressarcimento. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo e-mail **romulojoliveira@yahoo.com.br**, pelos fones **(16) 3024-0357** e **(16) 98876-1112**, ou poderá entrar em contato com o **CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP**, Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil, Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660 ou ainda pelo E-mail: **coetp@ffclrp.usp.br** / homepage: <http://www.ffclrp.usp.br>.

Consentimento Pós-Informação

Eu, Rosemary Ap. Barbosa dos Santos Ferreira fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós. Data: 04/07/2016

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável
Rômulo José Oliveira
(16) 3024-0357 / (16) 98876-1112

Assinatura do Orientador da Pesquisa
Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho
Av. dos Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto/SP
(16) 3315-4669 / (16) 3315-4887

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E DEPOIMENTO
(Pessoa maior de 18 anos)

Pelo presente instrumento particular, eu Rosemary Ap BdosSantos Ferreira
RG/CPF 12.686.692-2, por este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de
forma gratuita e sem qualquer ônus, ao pesquisador **Rômulo José Oliveira**, a utilização de voz/depoimento
para desenvolvimento de pesquisa de mestrado, intitulada: **“O ensino na contemporaneidade: um olhar
sobre o uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) em escola municipal de
Ribeirão Preto”**, sob a orientação do Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho, a qual pretende
compreender a utilização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) enquanto recursos
instrumentais no ensino atual, a partir das práticas de docentes da rede municipal de ensino de Ribeirão
Preto, a fim de enumerar possibilidades pedagógicas enriquecedoras do processo de ensino.

Também declaro estar ciente dos objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da
pesquisa, bem como da necessidade do uso de minha participação (questionário) e depoimento (entrevista),
especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Libero a utilização da entrevista/depoimentos para fins acadêmico-científicos (uso na dissertação,
trabalhos de eventos, artigos científicos, dentre outros) em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima
especificados.

A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não
incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em
caráter irrevogável, irretroatável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e
sucessores outorgantes. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO,
assino em 02(duas) vias de igual teor.

Ribeirão Preto, 04 de Julho de 2016

Rosemary Ap BdosSantos Ferreira
Participante da Entrevista

Rômulo José Oliveira
Pesquisador responsável pelo projeto

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **“O ENSINO NA CONTEMPORANEIDADE: UM OLHAR SOBRE O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (NTICs) EM ESCOLA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO”**, sob a responsabilidade do pesquisador **Rômulo José Oliveira**, a qual pretende identificar ações pedagógicas relativas à utilização desses novos instrumentos tecnológicos por professores da Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto. Sua participação é voluntária e se dará mediante um **questionário** e a concessão de uma **entrevista** que contemplará suas experiências e considerações acerca do uso das NTICs (computador, projetor de vídeos, internet, programas/aplicativos, jogos) no processo de ensino, a ser realizada na própria escola em que você trabalha como docente, em horário que lhe seja conveniente, ainda a ser combinado, com a duração entre uma e uma hora e meia. Não há riscos previsíveis decorrentes de sua participação, por se tratar de uma pesquisa cuja finalidade única é coletar dados, informações, experiências e/ou práticas relativas ao uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) em sala de aula, enquanto recurso pedagógico. Portanto, a intenção não é classificar e/ou rotular a prática docente envolvida, mas apenas a de angariar informações que descrevam essa prática.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para o fomento à pesquisa educacional a partir do contexto em que atua, bem como para a produção de conhecimento docente cujos benefícios se configurarão numa análise à luz da literatura relativa ao tema da pesquisa, de modo a possibilitar uma ação mais condizente e adequada à realidade do ensino atual. Além disso, o pesquisador se compromete a manter o sigilo dos dados confidenciais e/ou dados que possam provocar constrangimentos ou prejuízos quaisquer ao voluntário desta pesquisa. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Ainda assim, caso haja algum gasto eventual, você terá direito a ressarcimento. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo e-mail **romulojoliveira@yahoo.com.br**, pelos fones **(16) 3024-0357** e **(16) 98876-1112**, ou poderá entrar em contato com o **CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP**, Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil, Fone: **(16) 3315-4811** / Fax: **(16) 3633-2660** ou ainda pelo E-mail: **coetp@ffclrp.usp.br** / homepage: **http://www.ffclrp.usp.br**.

Consentimento Pós-Informação

Eu, Gustavo Pimenta Martins, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós. Data: 10 / 07 / 2016

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador Responsável
Rômulo José Oliveira
(16) 3024-0357 / (16) 98876-1112

Assinatura do Orientador da Pesquisa
Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho
Av. dos Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto/SP
(16) 3315-4669 / (16) 3315-4887

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E DEPOIMENTO
(Pessoa maior de 18 anos)

Pelo presente instrumento particular, eu Gustavo Pimenta Martins, RG/CPF 985.187.806-59, por este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, ao pesquisador **Rômulo José Oliveira**, a utilização de voz/depoimento para desenvolvimento de pesquisa de mestrado, intitulada: **“O ensino na contemporaneidade: um olhar sobre o uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs) em escola municipal de Ribeirão Preto”**, sob a orientação do Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho, a qual pretende compreender a utilização das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) enquanto recursos instrumentais no ensino atual, a partir das práticas de docentes da rede municipal de ensino de Ribeirão Preto, a fim de enumerar possibilidades pedagógicas enriquecedoras do processo de ensino.

Também declaro estar ciente dos objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como da necessidade do uso de minha participação (questionário) e depoimento (entrevista), especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Libero a utilização da entrevista/depoimentos para fins acadêmico-científicos (uso na dissertação, trabalhos de eventos, artigos científicos, dentre outros) em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02(duas) vias de igual teor.

Ribeirão Preto, 11º de junho de 2016

Participante da Entrevista

Pesquisador responsável pelo projeto

ANEXO E

Escolas Municipais	Quantidade	Período de Funcionamento	
		Parcial	Integral
CEI	33	--	33
EMEI	42	19	23
EMEF	31	31	-
Profissionalizante Básico	01	01	--
Educação Especial	01	01	--
<i>Total</i>	<i>108 escolas</i>	<i>108 escolas</i>	
Escolas Conveniadas		Quantidade	
Educação Infantil		20	
Educação Especial		05	
<i>Total</i>		<i>25 escolas conveniadas</i>	
Professor	Emergencial		Efetivo
PEB I	100		1.615
PEB II	190		773
PEB III	128		353
Total	418		2.741
<i>Total Geral</i>	<i>3.159 professores</i>		

Alunos 2016			
Educação Infantil	Municipal - Creche (0 a 3 anos)	9.558	11.224
	Conveniadas - Creche (0 a 3 anos)	1.666	
	Municipal - Pré-Escola (4-5 anos)	9.702	10.471
	Conveniadas Pré-Escola (4-5 anos)	769	
Ensino Fundamental (Regular)	Municipal - Anos Iniciais	12.604	22.482
	Municipal - Anos Finais	9.663	
	Conveniadas – Anos Iniciais	215	
Ensino Fundamental (EJA)			1.768
	EJA I (1ª a 4ª série) de	924	
	EJA II (5ª a 8ª série)	844	
Profissionalizante		500	500
Educação Especial	Municipal	280	706
	Conveniadas	426	
Total de Alunos		47.151	

Outros Atendimentos	Idiomas Interact e Programa Mais Educação	1.062 Atendimentos
Total Geral		48.213
Demanda de vagas		
Creche	Aprox. 4 mil	
Pré-escola	Não há lista de espera	
Ensino Fundamental Regular	Não há lista de espera – Atendimento compartilhado com Estado	
Ensino Fundamental EJA	Aprox. 900 – Atendimento deve ser compartilhado com Estado	

Fonte: Setor de Tecnologia da Informação. Data-base: Agosto 2016. Disponível em:
<<http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/i15atend05.php>>.

ANEXO F

Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto
Estado de São Paulo
Secretaria da Educação

QUADRO CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**ANOS FINAIS: 6º AO 9º ANO**

ANO LETIVO: 2016

PERÍODO: MANHÃ E TARDE

HORÁRIO: 7h às 11h30min – 13h00 às 17h30min

1x por semana 7h às 12h20 – 13h00 às 18h20

MÓDULO: 40 SEMANAS

LETIVOS: 200 DIAS

LEGISLAÇÃO	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL			
			6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Lei 9394/96	Língua e Linguagem	Língua Portuguesa	5	5	5	5
		Língua Inglesa (*)	2	2	2	2
	Raciocínio Lógico-Matemático	Matemática	5	5	5	5
	Sócio-Histórica e Cultural	História	3	3	3	3
		Geografia	3	3	3	3
		Ens.Religioso (**)	0	0	0	1
	Arte e Movimento	Arte	2	2	2	2
		Educação Física	3	3	3	3
	Ciências Naturais	Ciências Naturais	3	3	3	3
	TOTAL GERAL		26 h/a	26 h/a	26 h/a	27 h/a

(*) Parte Diversificada: Língua Estrangeira Moderna – Língua Inglesa

(**) Matrícula Facultativa

HOMOLOGO

01 / 07 / 2016

Ângelo Invernizzi Lopes
RG 17.355.204
Secretário da Educação Municipal
Ribeirão Preto/SP