

**TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÁTICA ESCOLAR E AS NOVAS
TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

**EDUCATIONAL TRENDS IN EDUCATION PRACTICE AND NEW
TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING AND LEARNING**

Gisele Gomes Avelar Bernardes
(Universidade Estadual de Goiás)

Daniela da Costa Britto Pereira Lima
(Universidade Federal de Goiás)

Resumo: O presente estudo tem por objetivo realizar uma reflexão sobre as teorias pedagógicas modernas e contemporâneas para, em seguida, discutir a utilização das tecnologias na educação à luz de suas políticas e ações, bem como de sua função pedagógica. Foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa de fonte teórico-bibliográfica. Como base teórica serão utilizados autores como: Asmann (1998), Cysneiros (1999), Ferreira e Souza (2010), Gadotti (2000), Grinspun (1999), Libâneo (1994, 2005), Lima (2005), Morin (2001), Nogueira (2012), Ponce (2003), Saviani (1991,1999), Soares (2013) e Subirats (2000), dentre outros. Sabe-se que a prática escolar está sujeita a condicionantes sociopolíticos que implicam a formação docente, de diferentes concepções de homem e sociedade, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, culminando nas diferentes tendências pedagógicas presentes no contexto escolar. Dessa forma, justifica-se o presente estudo por entender que os professores realizam sua prática docente a partir dessas influências na educação. Nesse sentido, compreende-se que as tendências pedagógicas contemporâneas permitem a articulação com as novas tecnologias, no entanto, observa-se que professores ainda não as utilizam como algo que agrega conhecimentos, interferindo qualitativamente em suas práticas e sim como um recurso meramente técnico.

Palavras-chave: Tendências pedagógicas. Prática pedagógica. Tecnologias na Educação.

Abstract: This study aims to carry out a reflection on modern and contemporary pedagogical theories so then discuss the use of technology in education in the light of their politics and actions, as well as its educational function. It was carried out through a qualitative research of theoretical and bibliographic source. As a theoretical basis authors will be used as Asmann (1998); Cysneiros (1999); Ferreira and Souza (2010); Gadotti (2000); Grinspun (1999); Libâneo (1994, 2005); Lima (2005); Morin (2001); Nogueira (2012); Ponce (2003); Saviani (1991.1999); Soares (2013) and Subirats (2000), among others. It is known that school practice is subject to sociopolitical conditions involving teacher training, different conceptions of man and society, different assumptions about the role of the school, culminating in different pedagogical trends present in the school context. Thus, justified this study to understand that teachers perform their teaching practice from these influences in education. In this sense it is understood that the contemporary pedagogical trends allow the articulation with the new technologies, however, it is observed that teachers still do not use it as something that adds knowledge, interfering qualitatively in their practices, but merely as a technical resource.

Keywords: pedagogical trends. Pedagogical practice. Technologies in Education.

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica está sujeita às questões sociais e políticas que implicam diferentes concepções na formação do homem e da sociedade a partir de diferentes pressupostos inerentes ao papel da escola e do processo de aprendizagem. A escola é o ambiente onde se estabelece a prática pedagógica, processo que ocorre por meio de experiências vivenciadas pelos professores e por estudos, muitas vezes, não condizentes com a realidade na qual atuam. Diante disso, é preciso compreender seu papel e o conhecimento das tendências pedagógicas, para que a partir delas o professor possa elaborar uma prática docente que atenda ao contexto no qual atua.

Este artigo pretende fazer uma reflexão sobre as tendências pedagógicas modernas e contemporâneas na educação e discuti-las no contexto escolar em consonância com o emprego das tecnologias nas práticas dos professores de escolas públicas, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Será embasado em revisão bibliográfica fundamentada em teóricos da educação que investigam as tendências pedagógicas e estudiosos da área da tecnologia educacional.

O desenvolvimento deste artigo inicia com as tendências pedagógicas modernas, apresentando o papel da escola e dos professores. Em seguida, retrata as abordagens pedagógicas contemporâneas e faz uma crítica ao modelo de educação que submete aos critérios mercadológicos, faz uma relação das teorias pedagógicas com o uso das tecnologias no contexto escolar contemporâneo, e por fim, discute as mudanças ocorridas na educação, visto que as transformações culturais e sociais exigem novos paradigmas educacionais.

As tendências pedagógicas modernas

As tendências pedagógicas aparecem associadas às práticas dos professores, mediante interação entre várias teorias, embora muitos não se deem conta disso e, nem sabem como articular sua prática pedagógica com as teorias educacionais, as quais tiveram contato durante sua formação inicial ou continuada.

Para Libâneo (1994), no cotidiano escolar não há o término de uma tendência para dar início à outra, pois ocorrem de forma concomitante no espaço escolar. O autor utiliza de critérios sociopolíticos para classificar as tendências em liberais e progressistas. Na primeira, enfoca que a escola tem o papel de preparar os alunos para ações sociais e informa que, para

que isso ocorra, é necessário um esforço individual. Nas progressistas, propõe uma análise crítica das realidades sociais. As tendências liberais são classificadas em pedagogia tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista. As progressistas se dividem em libertadora, libertária e crítico social dos conteúdos.

Libâneo (1994) afirma que a tendência tradicional se caracteriza por um ensino intelectual, no qual a relação professor e aluno se dá de forma vertical e hierarquizada com imposições de regras e comportamentos, sem promover a relação dos conteúdos com o cotidiano do educando ou com o que seja significativo ao grupo de alunos. Os conteúdos, nesse contexto, são conhecimentos e valores acumulados e repassados como verdades absolutas e têm como método de ensino a oralidade e a demonstração. A escola, com tendência tradicional, assume o papel de preparar o aluno intelectualmente e moralmente. Apresenta o discurso de que, caso algum aluno não consiga progredir nos estudos, deve seguir o ensino profissionalizante. Esse modelo de educação não se enquadra no contexto atual, como também não privilegia os conhecimentos prévios dos alunos, a realidade na qual estão inseridos, associados aos avanços culturais e tecnológicos presentes no seu cotidiano.

Libâneo (1994) destaca que na tendência renovada progressivista a escola tem por finalidade adequar as necessidades individuais ao meio social e os conteúdos são estabelecidos a partir das experiências. O método utilizado surge em oposição ao método tradicional de memorização e o professor assume o papel de auxiliador/facilitador no processo de desenvolvimento, de maneira democrática. A aprendizagem está ligada à motivação, à estimulação e ao interesse do aluno que é sujeito ativo na aprendizagem.

Na tendência renovada não diretiva, a escola preocupa-se com a formação de atitudes, para um clima de autodesenvolvimento e realização pessoal. Visa à formação da personalidade por meio de experiências significativas. A ênfase dada aos conteúdos, portanto, fundamenta-se no desenvolvimento das relações e da comunicação. O método de ensino se baseia no esforço do professor como facilitador do ensino (LIBÂNEO, 1994).

Convém frisar que a partir do momento em que escola e professores optem por trabalhar de acordo com uma das tendências apresentadas anteriormente, devem conhecer as particularidades e interesses dos alunos de maneira a utilizar recursos e metodologias que facilitem sua aprendizagem.

No final de 1960, surge a tendência tecnicista, uma política de governo cujo objetivo era formar mão de obra especializada que atendesse o mercado de trabalho e inserir modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. Esse modelo foi instaurado, no Brasil,

com a implantação da lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, que reformulava o ensino superior e a lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa diretrizes para o ensino de 1º e de 2º graus da época (SAVIANI, 1999).

Na tendência tecnicista, Libâneo (1994) entende a escola como um espaço modelador do comportamento, em que são inseridas técnicas específicas de organização e de aquisição de habilidades. Essa disposição visa a formar o indivíduo de maneira que atenda o sistema social capitalista. Os conteúdos apresentados provêm da ciência objetiva, sistematizada nos manuais e livros didáticos de ensino e de módulos. A relação professor e aluno são estruturados de forma que cada um assuma papéis definidos, possuindo uma comunicação técnica, a fim de garantir a eficiência na transmissão do conhecimento.

Saviani (1999) afirma que a lei n. 5.540/68¹ e a lei n. 5.692/71² fortaleceram a presença do tecnicismo na educação e confirmaram em seus artigos e pressupostos a formação técnica dos educandos.

O atual contexto educacional demonstra uma preocupação com o uso das tecnologias na educação e suscita discussões em relação a um retorno ao ensino técnico ou a um neotecnicismo, pois “não há uma preocupação específica em ensinar uma tarefa/ofício ao educando, mas sim em fazer despertar nesse indivíduo o valor da tecnologia, sua utilização” (GRINSPUN, 1999, p. 57). Em consonância com a estudiosa, Lima (2005) salienta que as tecnologias aplicadas à educação, não devem ser apenas técnicas e sim de formação, possibilitando a criação de outras tecnologias e a transformação de novas formas de interação social e de aprendizagem.

Assim, a partir das abordagens apresentadas, compreende-se que as tendências liberais trazem como foco o desenvolvimento individual, o que não atende mais a demanda desse novo século, pois o que ocorre é o “deslocamento de enfoque do individual para o social, para o político e para o ideológico” (GADOTTI, 2000, p. 4), o que podemos verificar nas tendências apresentadas a seguir.

A pedagogia progressista, de acordo com Libâneo (1994), classifica-se em libertadora, libertária e crítico social dos conteúdos. A tendência libertadora, conhecida como pedagogia de Paulo Freire, propõe uma educação voltada à alfabetização de adultos, possui uma postura antiautoritária, baseando-se na experiência de vida do educando. Essa tendência

¹ Lei que estabelecia a eficiência, a modernização e a flexibilidade administrativa para a formação de recursos humanos de alto nível.

² Define no artigo 1º, objetivos como a auto-realização do educando, a qualificação para o trabalho, e o preparo para o exercício consciente da cidadania.

se constrói por meio de uma educação problematizadora, com perguntas provocadoras de novas respostas, no diálogo crítico e na tomada de consciência da condição social do educando (LINHARES, 2008).

Para Libâneo (1994), na pedagogia progressista libertadora, o conteúdo da aprendizagem é fundamentado em temas geradores relacionados ao cotidiano do educando, busca desenvolver um nível de consciência da realidade, com o objetivo de transformação de sua condição social e questiona a relação do homem com a natureza e a relação dos homens entre si. De acordo com Linhares (2008), os temas geradores surgem após uma prévia do universo das palavras faladas no contexto do educando. Esses temas proporcionam a formação de outros temas ou palavras, pois “aprender a dizer a palavra possibilita ao homem excluído do sistema capitalista entendê-lo, pensá-lo, decifrá-lo decodificá-lo” (LINHARES, 2008, p.10142). O método de ensino utilizado é o trabalho grupal, por meio do diálogo entre educador e educando, permitindo uma relação horizontal. Tem como processo teórico a codificação e a decodificação e a problematização da realidade. A avaliação ocorre por meio da autoavaliação e da prática vivenciada por educadores e educandos. (LIBÂNEO, 1994)

Na tendência libertária, a escola se apresenta como um espaço de transformação da personalidade dos alunos e cria grupos com princípios auto gerenciais. Os conteúdos são considerados mais um instrumento de conhecimento, pois o mesmo ocorre das experiências e da participação crítica vivenciada pelos alunos. O método de ensino baseia-se na autogestão, ou seja, na vivência de grupo. A relação professor e aluno acontecem sem imposição, manifestando-se livremente. O professor é o orientador e promove uma reflexão em comum objetivando o crescimento do aluno dentro do grupo (LIBÂNEO, 1994). Nessa perspectiva, Ponce (2003) entende que a personalidade da criança não deve ser vista no aspecto individualista e a nova didática consiste em substituir o trabalho escolar individual pelo trabalho grupal.

A pedagogia crítico social dos conteúdos surge no fim do regime militar, no momento em que as forças de oposição ao sistema dão impulso ao movimento de redemocratização do país. Por isso, aparecem algumas teorias como a reprodutivista, oriunda do exterior e outras do próprio país, como a pedagogia crítico social dos conteúdos, e a pedagogia libertadora que acendem para as discussões educacionais numa perspectiva marxista.

A tendência crítico social dos conteúdos para Libâneo (1994) se define como uma pedagogia crítica em relação aos aspectos históricos e sociais. Nela, a escola possui uma

tarefa primordial no sentido de valorizar os conteúdos básicos para que estejam em consonância com a vida social. Busca uma participação ativa e democrática na sociedade. Libâneo (1994) salienta que a metodologia utilizada nessa tendência, promove uma relação direta entre o saber e a prática vivida pelo aluno, articulada com os conteúdos. A relação existente entre educador e educando se dá por meio da colaboração entre ambos. O professor se posiciona como mediador da aprendizagem. Os conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor ampliam a experiência do aluno, proporcionando um novo conhecimento: “aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de processar informações e lidar com os estímulos, do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência” (LIBÂNEO, 1994, p. 34).

Saviani (1991) elabora uma concepção a qual denominou de Pedagogia Histórico-Crítica, cuja base de formulação é a tentativa de superar tanto os limites das pedagogias não críticas como também os das teorias crítico-reprodutivistas e empenha-se em analisar e compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico.

Conforme apresentado, tanto a teoria de Libâneo quanto a de Saviani possuem um caráter histórico crítico, vinculadas à realidade social, econômica e cultural da sociedade em busca de um ensino como ação transformadora da realidade. Libâneo (1994) enfatiza que o papel primordial da escola é o ensino com conteúdos vinculados à realidade, com difusão para as camadas populares e com vista à democratização e transformação social. Saviani (1991) fundamenta sua teoria no materialismo histórico e coloca a educação a serviço da transformação das relações de produção. Demonstra que só a partir do momento em que a classe trabalhadora adquirir o poder de decisão é que a escola se tornará democrática.

Portanto, entende-se que as teorias de caráter progressista se caracterizam por uma proposta de ensino transformador, crítico e atuante e que as tecnologias na educação poderão possibilitar a interação e a formação sujeitos críticos, ativos e conscientes. É possível considerar também que as tendências progressistas se adequem à ideia de um ensino inovador que contemple a inserção das tecnologias nas práticas escolares.

As abordagens pedagógicas contemporâneas

O sistema educativo no século XX e XXI se constitui em uma instituição cujo objetivo principal é expedir títulos, reforçar hierarquias e selecionar a força de trabalho. Dessa forma, o crescimento universitário passa a gerar uma estratificação dentro das titulações, o

que ocasiona um confronto entre a hierarquização do ensino e suas possibilidades de acesso (SUBIRATS, 2000). Ou seja, há a ruptura dos modelos morais, entendido como valores e hábitos, pois ninguém se sente responsável pela transmissão de tais conhecimentos que são vistos como elementos repressivos e retrógrados causadores de uma série de problemas educacionais e sociais.

Subirats (2000) discute as mudanças na educação desde o saber transmitido pela tradição até chegar à aquisição da titularidade que visa o mercado de trabalho; tal aspecto promove ainda mais desigualdades sociais e intelectuais, visto que a educação esquece-se de suas funções sociais e de que pode avançar. Enfatiza que a educação moral propõe a construção de um novo modelo de instrução que atenta aos aspectos socioeducacionais em que se discute a natureza de uma nova moral e a transformação da figura do docente. Para que isso ocorra, portanto, a condição necessária é a democratização do sistema educativo e a possibilidade de criar comunidades escolares nas quais o docente possa fazer ajustes entre o conjunto de saberes e os valores considerados necessários às perspectivas do grupo. A educação moral proposta por ela refere-se a um novo modelo de educação, em que compreende um novo debate sobre o papel da escola, transformando-se em uma instituição não só transmissora de conhecimentos, mas também de valores morais e de comportamento.

As transformações sociais e culturais exigem novos paradigmas de educação, que não se fundam em conteúdos curriculares, mas que devem abranger o indivíduo em sua totalidade e como ser coletivo. A rápida difusão das tecnologias garante o acesso de um contingente de pessoas ao mundo tecnológico e isso precisa ser considerado pela escola e pelos professores, que devem encontrar métodos para trabalhar o currículo de maneira articulada com esses novos mecanismos que modificam comportamentos e valores tradicionais. Em razão disso, a escola deverá “propiciar a seus educandos compreender a aproximação desses novos campos, dos novos valores, dos novos universos que vêm sendo descobertos” (GRINSPUN, 1999, p. 35).

Assmann (1998) propõe uma reflexão sobre a qualidade/qualidade total e educação, mostra a indissociabilidade da discussão desse tema em relação ao mercado de trabalho. Apesar dos problemas apresentados nas instituições educacionais e da ausência de vontade do poder público para encarar um projeto educacional eficaz, há uma série de discussões no que tange à qualidade na educação. Discute a visão capitalista sobre as atividades sociais (Estado paternalista) e a visão neoliberal diferente (Estado-mínimo). O capitalismo passa a se ocupar da educação na sociedade civil, não deixando mais ao Estado atividades cruciais como a

educação e a manutenção do controle da engenharia social. Dessa maneira, houve evolução de instâncias oficiais como o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e das Universidades na campanha pela qualidade na educação.

Assmann (1998) destaca a ideologia presente no plano decenal de educação que promete além de erradicar o analfabetismo, preparar o indivíduo para as exigências do mercado de trabalho em busca da qualidade. Na concepção do autor, o projeto educacional dos empresários com o advento da sociedade do conhecimento, surge em continuação das teorias do capital humano e dos conceitos de trabalho, produtividade, recursos humanos, dentre outros. Assim, o mercado, a cidadania e qualidade na educação apresentam a inter-relação com a economia neoliberal que submete a educação, a critérios mercadológicos. Apresenta uma lógica de exclusão daqueles que não têm poder aquisitivo e vê o cidadão como cliente definido como consumidor e força de trabalho. Nessa perspectiva, a pedagogia da qualidade traz conceitos do mercado de trabalho para o interior da escola, entende que é necessária uma educação fundamental que capacite o aluno para o mercado competitivo, flexível e tecnológico.

Soares (2013) defende a educomunicação³ que busca criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos e melhora o coeficiente expressivo e comunicativo das ações educativas. Diz, entretanto que tal abordagem necessita de um planejamento participativo e deve prever ações conjuntas no contexto pedagógico. Essa tendência revê os conceitos tradicionais de comunicação, objetiva o crescimento da autoestima e da capacidade de expressão das pessoas. Para o ensaísta, não existe uma metodologia na educomunicação e sim filosofias da educação. O que a caracteriza é a comunicação nas relações educativas, o reconhecimento do direito dos agentes sociais, a gestão democrática dos procedimentos e dos recursos colocados na prática comunicativa a serviço da cidadania e a ação coletiva destinada a ampliar as formas de expressão das pessoas. Sendo assim, é preciso conhecer o processo comunicativo das mídias para não ser manipulada por elas.

Nesse cenário, Morin (2001) apresenta a teoria da complexidade. Propõe a reformulação do sistema educacional vigente partindo da problemática da organização dos conteúdos escolares. Ressalta que a fragmentação promove uma hiperespecialização. Aponta que a organização do conhecimento em disciplinas compartimentaliza os saberes e impede uma visão global do conhecimento em seu conjunto e torna a inteligência fragmentada, o que impede a compreensão total.

³Tendência que se caracteriza pelo conjunto das ações destinadas a integrar as práticas educativas ao estudo sistemático dos sistemas de comunicação.

O autor discute situações que demonstram o rompimento entre o isolamento das disciplinas e procura encontrar a via da interarticulação entre as ciências. Propõe um novo sistema de ensino que dialogue com todas as áreas do conhecimento. Tal diálogo pode ser favorecido pela inserção das novas tecnologias no meio escolar, seja por intermédio de projetos interdisciplinares ou de outras atividades extra-curriculares, que permitam aos sujeitos envolvidos romper com modelos de conteúdos fechados em disciplinas específicas. É preciso compreender que o conhecimento é amplo e para alcançar a noção de totalidade é imprescindível a articulação entre as várias disciplinas, partindo de elementos e recursos presentes no cotidiano social. Afirma que “são os complexos de inter-multi-transdisciplinaridade que realizam e desempenham um fecundo papel na história das ciências [...]” (MORIN, 2001, p. 115). Para Morin (2001), é preciso compreender a metadisciplinar que significa ultrapassar e conservar o que as disciplinas criaram, ou seja, as disciplinas devem ser fechadas e abertas ao mesmo tempo.

Morin (2001) concebe, portanto, que conhecer as partes, sem conhecer o todo se torna impossível, e vice versa. E enfatiza que o conhecimento é um movimento que vai das partes para o todo e do todo para as partes. Cabe aos profissionais da educação promover meios adequados para garantir o acesso a esse conhecimento.

A partir do exposto, percebe-se que as tendências contemporâneas enfocam a produção e a formação do sujeito como agente transformador e atuante na sociedade e não como simples transmissor de conhecimentos escolares. De acordo com o posicionamento teórico dos professores e da escola torna-se possível organizar práticas pedagógicas comprometidas em atender as necessidades dos educandos inseridos na era tecnológica.

As teorias pedagógicas e as tecnologias no contexto escolar contemporâneo

No século XXI, a educação busca desprender de objetivos previamente estabelecidos de transmitir conhecimentos como foco principal a formação de novos indivíduos. E busca manejar seus conhecimentos de acordo com suas necessidades.

Nesse cenário, Gadotti (2000) discute a universalização da educação básica e das novas teorias pedagógicas, que estão em uma encruzilhada e o desempenho do sistema educacional não tem dado conta da educação básica de qualidade. As novas tendências teóricas não apresentam a consistência necessária para a indicação de caminhos seguros.

Uma educação voltada para a contemporaneidade deverá ser contestadora e superar

os limites tanto do Estado quanto do mercado. Como se vive em uma era denominada de “Era do Conhecimento”, seja pela importância dada a quem detêm o conhecimento, ou pelo fato do conhecimento chegar a um número maior de pessoas, por meio das tecnologias da informação e comunicação, trata-se de novos espaços de aprendizagem para uma nova demanda. Essa demanda envolve tanto as políticas públicas para a utilização das tecnologias na educação, quanto suas Ações e tendências pedagógicas com relação ao seu uso.

Desse modo, a escola passa a gestora do conhecimento e precisa ter projeto, fazer sua própria inovação. Por isso, deve haver uma reestruturação nas propostas das escolas, na elaboração de uma proposta político pedagógica e curricular que vise alcançar a cidadania, desenvolver o senso crítico do educando para ser atuante na sociedade.

Com base neste raciocínio, Libâneo (2005) ressalta as exigências pedagógicas necessárias para um mundo em mudança, porque a pedagogia não só quer compreender como os fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de transformação dos sujeitos, mas também, em que condições esses sujeitos aprendem melhor. O autor discute as teorias e as tendências pedagógicas contemporâneas destacando autores que influenciam a educação brasileira, dentre eles Snyders, Charlot, Misukami, Gadotti.

Na contemporaneidade, há uma tarefa difícil aos profissionais da educação preocupados com o agir pedagógico, pois é necessário investigar constantemente o conteúdo do ato educativo, admitindo que ele é multifacetado, complexo, relacional. Em razão disso, deve-se ao mesmo tempo educar para a subjetivação e a socialização, para a autonomia e a integração social, para as necessidades sociais e individuais, para a reprodução e a apropriação ativa de saberes, para o universal e o particular, para a inserção nas normas sociais e culturais, para a crítica e produção de estratégias inovadoras (LIBÂNEO, 2005).

Cysneiros (1999) aborda que as políticas públicas em informática na educação ocorreram desde 1980, priorizando universidades públicas com verbas do projeto EDUCOM, porém não chegou a atingir as escolas públicas, mas constituiu recursos humanos nas instituições. Após o término desse projeto, foram lançados pelo Ministério da Educação (MEC) outros programas de informática na educação: o Centro de Informática na Educação (CIEDS), com apoio técnico e financeiro do MEC e as secretarias estaduais definiriam suas propostas de trabalho. A TV Escola que vigora desde 1996⁴ (MEC, 2014) possui programação diária e se repete para que as escolas possam gravar seus programas, esta programação é digitalizada (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012). É possível acompanhar seus

⁴Canal de televisão do Ministério da Educação que objetiva capacitar e aperfeiçoar educadores da rede pública.

conteúdos via televisão e pelo Projeto DVD Escola que oferece caixa com mídias, DVD com aproximadamente 150 horas de programação produzida pela TV Escola (MEC, 2013). Foi criado o Programa de Informática na Educação (PROINFO), com o objetivo de formar professores para o uso das tecnologias em sala de aula e a implantação de laboratórios e kits multimídias. Outro programa criado pelo MEC, “Mídias na Educação”, programa criado em 2005 pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC). Proporciona formação continuada a distância aos professores da educação básica para o conhecimento das diferentes tecnologias da informação e da comunicação, como TV e vídeo, informática, rádio e material impresso para a utilização em sala de aula, como recursos de aprendizagem. O programa tinha como parceira a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Centro de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (Capes), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME).

Em 2007, com o objetivo de intensificar as tecnologias de informação e comunicação nas escolas por meio do PROINFO, o projeto Um Computador por Aluno (UCA – MEC), foi iniciado em cinco escolas públicas de diferentes regiões que se encarregavam de desenvolver um projeto pedagógico para seu uso. Para isso, foi necessária uma infraestrutura adequada, problema enfrentado nas instituições escolares.

À medida que ampliam as ações quanto ao uso do computador, rede de *internet* e demais tecnologias, torna-se mais complexo o gerenciamento das mesmas. Nesse intuito foi feito uma parceria entre MEC e operadoras telefônicas para o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), lançado pelo Decreto n. 6424, de 04 de abril de 2008. O programa tem gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Agência de Telecomunicações (ANATEL), em parceria com as secretárias de Educação Estaduais e Municipais. Atende as escolas públicas urbanas de nível fundamental e médio e à formação de professores nos pólos da Universidade Aberta do Brasil, Núcleo de Tecnologia Estadual (NTE) e Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM) (ALMEIDA, 2008).

O Ministério das Comunicações implementou o programa “Cidades Digitais”. Disponibilizou aplicativos de governo eletrônico para as prefeituras nas áreas financeiras, tributária, saúde e educação, capacitação de servidores municipais para uso e gestão da rede e ofereceu pontos de acesso gratuito à internet em espaços públicos, como praças, parques, rodoviárias e escolas.

O FNDE facilita a aquisição dos computadores modelo *laptops* por meio de recursos

próprios do estado e municípios, quando aderem ao pregão eletrônico, além de *tablets* para alunos do ensino médio ainda em vigência (FNDE, 2014).

A forma como a utilização das tecnologias é vista pela educação acompanha o histórico das ações das políticas públicas para o uso dessas no Brasil, como apresentado no Quadro 01 abaixo:

DATAS	AÇÕES
1983	Criação do Projeto Educom (Educação com Computadores), primeira ação para levar computadores às escolas públicas. Criação de cinco centros piloto para desenvolver pesquisa, disseminar o uso dos computadores no processo ensino-aprendizagem e capacitar recursos humanos.
1987	Elaboração do Programa de Ação Imediata em Informática na Educação. Principais ações: Projeto Formar – formação de recursos humanos (cursos de especialização para professores atuarem nos CIEs como multiplicadores) e Projeto CIEd – implantação de Centros de Informática e Educação.
1996	Criação da SEED – Secretaria de Educação a Distância e do Programa TV Escola
1997 – até hoje	Criação do Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo, por meio da Portaria n. 522/MEC e a formação de NTEs, ⁵ compostos de professores que deveriam passar por uma capacitação de pós-graduação para serem multiplicadores da informática para outros professores.
2005	Programa Mídias na Educação: formação continuada e a distância de professores com o objetivo de que sejam capazes de produzir e estimular a produção nas diversas mídias.
2007	Projeto UCA – Projeto Um Computador por Aluno: possui como meta disponibilizar um computador para cada aluno, professor e gestor da escola, oferecer infraestrutura de apoio para internet e formação dos educadores para o uso dessas tecnologias. Projeto piloto.
2008	Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), lançado em 04 de abril de 2008 pelo Decreto nº 6424, que tem a gestão do Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), em parceria com as secretarias de educação estaduais e municipais.
2010	Instituído Programa Um Computador por Aluno - o Prouca (Lei n. 12.249/2010), com o objetivo de adquirir computadores portáteis com conteúdos pedagógicos para utilização das redes públicas de educação básica no Brasil.
2012	Decreto n. 7480 de 16/05/2011, revogado pelo Decreto n. 7690, de 02/03/2012:

⁵ Núcleo de Tecnologias Educacionais - locais com infraestrutura de informática e que reúnem educadores e especialistas em tecnologias.

	<p>estrutura regimental do MEC – Extingue Secretaria de Educação a Distância - SEED⁶ e implementa a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior - SERES.</p> <p>Governo Eletrônico de Serviço de Atendimento ao Cidadão (Gesac), pelo Ministério das Comunicações. Com o objetivo de oferecer internet via satélite a escolas, telecentros, ONG, comunidades distantes e bases militares fronteiriças.</p>
2013	<p>Cidades digitais – com o objetivo de modernizar a gestão, ampliando o acesso aos serviços públicos e promover o desenvolvimento dos municípios brasileiros por meio da tecnologia.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras, tendo como referência Tajra (2001); Almeida (2008); Lima (2013); Bernardes (2015).

Apesar das escolas possuírem o espaço físico com laboratórios de informática ao longo da implementação dessas ações do MEC, os problemas continuam na formação de professores para o uso das tecnologias na educação e na dificuldade de gestão dessas tecnologias pela escola (LIMA, 2005). A formação de professores para o uso das tecnologias educacionais deve partir da realidade local, discutir valores humanos para o uso do computador no processo de ensino e aprendizagem, não reduzindo a formação a simples treinamento operacional, mas sim provocar reflexões sobre como e quando utilizar o computador e as tecnologias (LIMA, 2005).

Quadro 02: Proporção de escolas por tipo de computador

Tipo	2010	2012	2014
Portátil	49%	71%	78%
Computador de Mesa	100%	100%	99%
<i>Tablet</i>	Não consta	4%	29%

Fonte: Lima (2016)

Percebe-se nos dados do Quadro 02 que as escolas têm aumentado o investimento pelos computadores portáteis (aumento de 29 pontos percentuais entre 2010 e 2014) e *tablet* (aumento de 25 pontos percentuais entre 2010 e 2014). Praticamente todas as escolas possuem computadores de mesa. Ao analisar a existência de projetos de capacitação para professores nas escolas e proporção de escolas com acesso à internet verifica-se que tem diminuído a porcentagem de existência de projetos de capacitação e o acesso à internet, conforme Quadro 03 a seguir:

⁶ Essa decisão política foi iniciada no Governo Lula (2003-2010) e regulamentada no Governo Dilma (2011-atual)

Quadro 03: Existência de projetos de capacitação para professores e proporção de escolas com acesso à internet

	2010	2011	2012	2013	2014
Existência de projeto de capacitação para professores	47%	42%	43%	38%	39%
Acesso à internet	Não consta	94%	92%	97%	93%

Fonte: Lima (2016)

Para Cysneiros (1999), houve avanços com essas políticas, porém algumas falhas foram notadas, como a ausência de articulação entre os programas do MEC e as dificuldades enfrentadas pelas faculdades de educação de universidades públicas, que formam professores e não dispõem de laboratórios ou políticas educacionais específicas para que estes possam atuar como multiplicadores.

Ferreira e Souza (2010) focalizam que as mudanças decorridas com as novas tecnologias modificam a função da escola e do professor que precisa conhecer essa nova sociedade. Para os autores, a escola não tem acompanhado essa evolução e está em meio a uma crise. É perceptível o distanciamento existente entre a escola e as recentes tecnologias, pois há educadores que repudiam os instrumentos tecnológicos e, por outro lado, os alunos que defendem seu uso e os valorizam como um recurso de informação com outros educadores que também defendem o uso das mesmas em sala de aula.

Na concepção de Nogueira (2011), a sociedade contemporânea está permeada por um fluxo de inovações tecnológicas. Assim sendo, o autor espera que contribuam para a criação e elaboração de produção de conhecimentos e possam auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem. As influências das tecnologias, no contexto escolar, reconfiguram as práticas cotidianas e a necessidade de uma educação voltada para o uso destes recursos tecnológicos é algo inquestionável.

Após essas considerações, entendemos que as tecnologias na educação apresentam possibilidades de interação que carecem de ser desenvolvidas a fim de formar sujeitos críticos, ativos e conscientes para atuarem no atual contexto social e educacional. Para isso, a teoria pedagógica a ser utilizada com o uso das tecnologias deve ser a mesma da que a instituição escolar define em seu planejamento, ou seja, no projeto político pedagógico. As tecnologias não podem ser vistas dissociadas da abordagem pedagógica e teórica utilizada pela instituição. Porém, há que se pensar as abordagens a serem utilizadas para que não

destoem das possibilidades de construção de novos conhecimentos e de análise crítica e autônoma a ser desenvolvida com o uso das tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo propôs uma reflexão sobre as tendências pedagógicas modernas e contemporâneas e como podem contribuir para a prática docente e ressignificação da práxis pedagógica. A partir dessas reflexões nota-se que o professor, utiliza de várias tendências pedagógicas como suporte para as ações em sala de aula, embora, às vezes sem uma percepção clara sobre qual teoria se adequa as suas convicções, pois não conseguem articular sua prática às teorias pedagógicas as quais tiveram contato durante a formação, de modo que, no espaço escolar as várias teorias se entrelaçam de forma concomitante. E em relação às tendências pedagógicas contemporâneas os professores ainda se sentem inseguros e sem vislumbrar um caminho que lhes assegure confiabilidade.

Verificamos que na contemporaneidade, compete ao educador incorporar novas práticas, reformulando sua concepção, a fim de mediar um ensino que atenda a realidade atual, ou seja, uma práxis para a transformação social, crítica e política dos envolvidos. No entanto, um grande desafio é encontrado pelos professores: apropriação das tecnologias para o uso pedagógico. Esse desafio é agravado pela falta de formação continuada que ofereça condições de utilização das tecnologias, articulando com as teorias pedagógicas e compreendidas como mecanismo de transformação da práxis.

É necessário, portanto, que as tecnologias sejam incorporadas no contexto educacional, de modo que formem novas concepções pedagógicas e alterem o processo de ensino e aprendizagem, pois com o uso das tecnologias as possibilidades de ensino ampliam-se para além do curto e delimitado espaço da sala de aula, proporciona maior interação entre professores, alunos e as informações, o que promove o conhecimento. Redefine a dinâmica da sala de aula, possibilitando novas práticas. Isso porque, para Cysneiros (1999), não basta aplicar as tecnologias na escola sem explorar os recursos oferecidos pela mesma, pois dessa forma não interferem qualitativamente no cotidiano escolar do professor e do aluno. É necessário que o uso das tecnologias esteja vinculado às abordagens pedagógicas adotadas pela escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. **Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. Educação, Formação & Tecnologias.** v. 1, maio 2008. Disponível em: < <http://www.eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/19/11>>. Acesso em: 10 set. 2013.

ASSMANN, Hugo. Pedagogia da qualidade em debate. In: SERBINO, Raquel et. al. **Formação de Professores.** São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BERNARDES, Gisele Gomes Avelar. **Política, política pública, tecnologias e educação: histórico, implementação e percepção dos atores educacionais na rede municipal de ensino de Goianésia-GO.** (Dissertação de mestrado em Educação, Linguagens e tecnologias). Universidade Estadual de Goiás-UEG. Anápolis, 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação/FNDE/.** Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/portaldecompras/index.php/produtos/laboratório-de-informatica-proinfo>>. Acesso em: 19 jul. 2014.

_____. **Ministério da Educação/PROINFO.** Portaria n. 522, dia 07 de abril 1997. Brasília, 1997. Disponível em: < <http://www.proinfo.gov.br>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?** Informática Educativa, v. 12, n. 1, p.11-24, 1999.

FERREIRA, Amanda de Oliveira; SOUZA, Maycon Jefferson José de. **A redefinição do papel da escola e do professor na sociedade atual.** Campos dos Goytacazes, v. 12, n. 3, p.165-175, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo em perspectiva, São Paulo, v. 14 n. 2, abr./jun. 2000. Disponível em: <http://www.sielo.br/sielo.php?pid=S0102-88392000000200002&script=sci_artext&tlng=ptC3%DC>. Acesso em: 02 out. 2013.

GRINSPUN, M. P. S. Z. (org.). **Educação Tecnológica – desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação.** 2005. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/16367378/Teorias-Pedagógicas-modernas-Libâneo>>. Acesso em: 02 out. 2013.

_____. **Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1994.

LIBÂNEO. José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação**

escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Estratégias cognitivas do professor na aprendizagem do uso do software everest: contribuições para uma metodologia de formação docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Goiânia, UFG, 2005.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Políticas públicas de EaD no ensino superior: uma análise a partir das capacidades do Estado.** Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

LIMA, D. C. B. P. Tecnologias, Educação e Formação: conceitos, inclusão e iniciativas. In: ANDERI, Eliane Gonçalves da Costa; KOWATA, Elizabete; TOSCHI, MirzaSeabra. (Coords.). **Inclusão digital e social – conhecimento e cidadania.** Anápolis: Editora da UEG, 2016. (no prelo)

LINHARES, Luciano Lempek. Paulo Freire: **por uma educação libertadora e humanista. Anais do Educere.** Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/Educere2008/Anais/pdf/729_522.Pdf>. Acesso em: 28 ago. 2014.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita – repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NOGUEIRA, Luciana de Medeiros. **A influência das novas tecnologias no contexto escolar.** Anais do SILEL, Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br>>. Acesso em: 08 out. 2013.

PONCE, Anibal. **Educação e Luta de classes.** Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso nacional na legislação do ensino.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Sobre Educomunicação, seus procedimentos e metodologias.** Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/?wcp=/aeducomunicacao/texto,2,46,231>>. Acesso em: out. 2013.

SUBIRATS, Marina. A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, F. (Org). **A educação no século XXI – os desafios do futuro imediato.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TAJRA, S. F. **Informática na Educação – Novas Ferramentas Pedagógicas para o Professor da Atualidade.** 3. ed., São Paulo: Érica, 2001.