

Uso pedagógico das mídias na escola: o que os professores sabem e o que fazem na prática docente

Helga Corrêa Dal Bó Marin*
Wanderléa Pereira Damásio Maurício**

Resumo

Sob o tema “Uso pedagógico das mídias na escola: o que os professores sabem e o que fazem na prática docente” esta pesquisa foi realizada com o objetivo geral de estabelecer um diagnóstico de como se apresenta o trabalho docente, no que diz respeito ao uso de informática em sala de aula. Para tanto, foi necessário pesquisar a respeito da formação inicial dos docentes para utilização do uso da mídia informática na sala de aula, definir como acontece a prática docente com o uso das mídias, a fim de apresentar um diagnóstico com a mídia citada. Nesse caso, foram importantes o estudo teórico baseados em autores como Freire (2000), Almeida e Fonseca Junior (2000), Almeida (2009), documentos do Ministério da Educação e da Secretaria Estadual da Educação, como a Proposta Curricular de Santa Catarina. Posteriormente, houve a pesquisa realizada em três unidades escolares pertencentes à rede estadual de educação, apresentando a realidade da prática docente com a mídia informática nos ambientes pesquisados. Com tal finalidade, a metodologia escolhida foi a aplicação de questionários a 50 professores de escolas públicas estaduais pertencentes à regional de Xanxerê, SC, sendo, em sua maioria, questões abertas e com a finalidade de uma pesquisa qualitativa, ou seja, descritiva; os resultados foram a fragilidade no trabalho com informática nas escolas pesquisadas, bem como a formação deficiente dos docentes para tal trabalho. Ainda, de forma discreta, há a sugestão de que se repense o uso da informática nas escolas, bem como ocorra uma postura diferenciada do profissional da educação ao trabalhar com a informática em sala de aula.

Palavras-chave: Tecnologia. Mídia. Educação. Informática.

* Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Santa Catarina; Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande; Graduada em Letras pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Acadêmica do curso de Licenciatura em Informática na Universidade do Oeste de Santa Catarina; Assistente Técnico Pedagógico da Escola de Educação Básica Professor Salustiano Antônio Cabreira; helgamarin@gmail.com;

** Doutoranda em Educação, Desenvolvimento e Tecnologias pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Mestrado em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina, Graduação em Pedagogia Orientação Educacional na Universidade do Estado de Santa Catarina; Graduação em Pedagogia das Séries Iniciais na Universidade do Estado de Santa Catarina; Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade de Ouro Fino; Especialização em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina; Especialização em Tecnologias da Educação Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Atualmente é servidor público - Secretaria de Estado da Educação de SC e Professora Concursada no Centro Universitário Municipal de São José, SC. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação e Tecnologia, Formação de Professores, Gestão e Planejamento, Projeto Político Pedagógico e Formação em Educação de Jovens e Adultos.

1 INTRODUÇÃO

Nos anos 1980 houve, por parte do Ministério da Educação e Cultura (MEC) a implantação de projetos com uso de computadores em cinco universidades brasileiras (todas públicas). No final desta década, o Ministério formou o Programa Nacional de Informática Educativa e na década seguinte (1990), foi instituída a TV Escola e o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), que foram seguidos de vários outros programas. Assim, surgia a necessidade de munir as escolas com equipamentos de mídias simples, como rádios, TVs e com salas informatizadas, o que vem sendo progressivamente resolvido com políticas públicas a respeito.

Nota-se, a partir desse momento, que houve a necessidade de formação dos profissionais para tal inclusão. Alguns programas de formação continuada foram pensados nesse sentido. Mas é preciso entender, então, que a formação do profissional de educação pode ser dividida em formação inicial e continuada.

A formação inicial é aquela recebida por meio da universidade ao se formar em determinada licenciatura; a formação continuada vem para suprir determinadas lacunas. Nesse caso, a formação é destinada aos profissionais que se formaram antes da inclusão digital nas escolas, ou ainda, para complementar e atualizar os conhecimentos que a universidade proporcionou, sendo o caso dos professores com pouco tempo de formação.

Já há tempo que os computadores deixaram de estar presentes na escola apenas como auxílio administrativo, apresentando-se, no momento, como ferramenta educativa. Percebe-se, no entanto, que há o uso por parte de alguns professores “inovadores”, enquanto a maioria não integra tal atitude em suas práticas e, em alguns casos, nem o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar contempla tal prática, ou seja, o trabalho efetivo com mídias em sala de aula ainda é deficiente.

Nesse sentido, é pertinente ressaltar o questionamento que move este artigo. Como se apresenta o trabalho docente, no que diz respeito ao uso de informática em sala de aula? Esta pergunta faz refletir que o profissional que faz uso das tecnologias na escola não pode ser um técnico que tem como única função planejar e executar aulas em laboratórios de informática, mas cada profissional da escola. Sendo professor todo aquele que interage com os alunos, com a finalidade de promover o avanço da educação naqueles indivíduos, então todos os profissionais da escola precisam de uma formação inicial básica em educação, que se pensa ser existente em todas as licenciaturas, e, desse modo, a formação básica em tecnologias. Então não se admite fragmentação ou privação de qualquer modo tanto no acesso quanto no fornecimento de informações e atualizações referentes a isto.

Ao se falar de mídias na educação e, em especial, o trabalho docente frente às tecnologias contemporâneas, há que se considerar a resistência existente ao inserir a informática nas atividades escolares. As formações nessa área são ofertadas e existem frequentemente; portanto, o profissional que completou sua graduação há alguns anos pode buscar a formação sem precisar voltar à universidade. As mudan-

ças sociais ocorreram em muitos aspectos e na área das comunicações e tecnologias estas mudanças ocorrem de forma muito rápida (sendo difícil se manter atualizado com tantas mudanças). Na educação também ocorreram mudanças como a formação inicial do profissional da educação, bem como as exigências deste profissional frente às necessidades e desafios da área. Como se faz necessário, atualmente, um trabalho com tais recursos, há oferta de formação por meio de cursos.

O artigo é resultante de pesquisa com o intuito de identificar como acontece a formação inicial dos docentes para a utilização do uso da mídia informática na sala de aula; registrar como acontece a prática docente articulada ao uso de informática; definir como acontece a prática docente com o uso da mídia definida; apresentar um diagnóstico da prática docente com a mídia informática e sugerir estratégias que possam contribuir para a potencialização da mídia informática na prática pedagógica dos professores.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao se propor um diálogo sobre o trabalho docente com uso de informática em sala de aula, sugere-se a compreensão de alguns conceitos e assuntos pertinentes ao tema. Primeiramente há que se compreender como é o funcionamento educacional na escola pública, em seguida, a compreensão de tecnologia, de mídia e suas relações com a educação, bem como a necessidade de situar em que momento, espaço e condições se pretende um diagnóstico e sugestões para tal trabalho. Dessa forma, é imperativo pensar à luz de alguns autores.

2.1 ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO DO TEMA

Sob o título “Uso pedagógico das mídias na escola: o que os professores sabem e o que fazem na prática docente” o primeiro pensamento a ser esclarecido é de o que se entende por uso pedagógico. De acordo com Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) (2005), pedagogia diz respeito, basicamente, à docência, à gestão da escola e à pesquisa e divulgação do conhecimento relativo à educação. Sendo, dessa forma, que o uso pedagógico se trata de usabilidade, de emprego de algo para uma das funções da pedagogia, seja em aulas, na gestão ou no conhecimento. Entendendo uso pedagógico dessa forma, fica delimitado tal uso ao tomar o título completo da pesquisa, pois se trata de abranger os aspectos da pedagogia, docência, gestão e conhecimento. Segundo a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), o trabalho docente tem definições importantes:

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que obtem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que

dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. A base dessa formação, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte: considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista que a configure como um conjunto de métodos e técnicas neutros, descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002, p. 4)

Sendo parte do “ato educativo intencional”, o uso de mídias deve considerar a contribuição eficiente na formação de sujeitos escolarizados, conforme orienta o Ministério da Educação e será explicitado na sequência.

É importante, quanto a estes esclarecimentos iniciais, pontuar que o entendimento de mídia e prática docente também estão definidos e fundamentados. Contudo, serão tratados posteriormente.

2.2 A RESPEITO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O aprendizado escolar, conforme as orientações nacionais, dos PCNs¹ (1998, p. 17) recomendam a formação do aluno, considerando a conjuntura local e a necessidade de formação contemplando quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Moran (1998, p. 155), trata desta responsabilidade de educar ao afirmar:

Educar numa perspectiva ampla consiste em ajudar a si mesmo e a outros a aprender a viver, em ajudá-los a desenvolver todas as suas habilidades e de compreensão, emoção e comunicação pessoal [...] Educar é colaborar para que professores e alunos transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional – do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar espaços pessoais, sociais e profissionais e tornando-os cidadãos realizados e produtivos.

Freire (2000), de maneira objetiva, afirma que professor e aluno, em uma educação libertadora, estarão de tal maneira que educador e educando seja desempenho de ambos, em uma ação simultânea, sem “domesticação”.²

De acordo com Libâneo (1998), o professor precisa assumir uma postura interdisciplinar de mediação, sendo integrante do processo educacional. Portanto,

o aluno, professor, ensino e aprendizado compõem a educação. O conhecimento é construído considerando sua necessidade para a aplicabilidade eficiente na prática cotidiana; o professor é responsável por situações que levem ao pensamento, ou seja, “[...] ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender” (LIBÂNEO, 1998, p. 2). O que pode ser confirmado pelo pensamento de educação como algo dinâmico, de Freire (2000), não podendo tomar uma relação bancária ou de dominação paternalista em que há depósito em uma e doação de saber em outra. Tendo o sentido de educar localizado na mudança de pensamento, de atitude, de paradigma, na transformação a partir da construção do saber.

Para a Proposta Curricular de Santa Catarina:

A ação educativa que permite aos alunos dar saltos na aprendizagem e no desenvolvimento é a ação sobre o que o aluno consegue fazer com a ajuda do outro, para que consiga fazê-lo sozinho. Utilizar o tempo que o aluno está na escola para exercitar com ele aquilo que ele já sabe, sem desafiá-lo a algo novo, equivale a fazê-lo perder tempo, uma vez que a repetição do mesmo nada acrescenta ao conhecimento já apropriado ou elaborado até aquele momento. Tentar forçar o aluno a trabalhar questões com as quais não tenha nenhuma familiaridade, além de causar a rejeição por sua parte, traz a dificuldade inerente a trabalhar com algo totalmente estranho. (SANTA CATARINA, 1998, p. 17).

Esta ação educativa, no fazer pedagógico, enaltece a mediação do professor, elemento importante no processo de aprendizagem e que privilegia os meios tecnológicos para melhor compreensão dos saberes.

Tem-se, a partir disso, baseado em Marin (2011), uma educação possível e que, segundo os autores, é significativa. Nas escolas públicas de Santa Catarina a proposta é de uma educação que se baseia na perspectiva sócio-histórica, contudo, mesmo tendo o conhecimento teórico, há muita dificuldade de transpor completamente tal proposta à sala de aula. No cotidiano escolar, o professor ainda tem dificuldades para definir que proposta segue e qual metodologia é adequada.

O aprender se dá com a possibilidade de mediação e interferência do profissional da educação. O professor tem função importante e decisiva no aprendizado do aluno, afinal é ele que, dentro de uma proposta da instituição, planeja, organiza atividades, interage diretamente com o aluno e identifica possíveis dificuldades no processo. (MARIN, 2011, p. 5).

Pois, baseado em Vygotsky e a perspectiva sociointeracionista, a Proposta Curricular de Santa Catarina deixa claro:

Nesta perspectiva a criança (sujeito) e o conhecimento (objeto), se relacionam através da interação do social. Não há, portanto, uma relação direta do conhecimento (como algo abstrato) com a criança. Isto equivale a afirmar que o conhe-

cimento não existe sozinho. Existe sempre impregnado em algo humano (ou um ser humano ou uma criatura humana, como o livro, um aparelho, o meio social). Na educação escolar, o professor passa a ter a função de mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno. Ser mediador, no entanto, implica em também ter se apropriado desse conhecimento. (SANTA CATARINA, 1998, p. 17).

E completa ao fazer a afirmação seguinte:

No âmbito desta concepção de aprendizagem, o processo pedagógico passa a ter um sentido ético mais marcado do que em muitas outras concepções. As concepções que permitem a classificação das crianças e dos jovens em capazes e incapazes de aprender podiam muitas vezes levar a escola a remeter à natureza a responsabilidade pelo fracasso escolar. A concepção histórico-cultural, ao contrário, à medida que considera todos capazes de aprender e compreende que as relações e interações sociais estabelecidas pelas crianças e pelos jovens são fatores de apropriação de conhecimento, traz consigo a consciência da responsabilidade ética da escola com a aprendizagem de todos, uma vez que ela é interlocutora privilegiada nas interações sociais dos alunos. De todos os alunos. (SANTA CATARINA, 1998, p. 17).

Concordando com os autores, a formação de um cidadão que consiga aplicar os conhecimentos dos quais se apropriou é indispensável, o que depende de fatores essencialmente de ordem gestora e metodológica.

2.3 A PRÁTICA DOCENTE

Para compreender a prática docente, seja em aspectos gerais ou especificamente no que se refere ao uso de informática, é importante retomar Freire (2000) que acredita que a prática docente implica em oportunizar espaço para que o aluno construa o conhecimento, sem se preocupar em apenas depositar informações como em um “banco de respostas na mente” (ALMEIDA; FONSECA JUNIOR, 2000, p. 53). A educação emancipadora, da qual Freire se refere, requer uma prática diferenciada da que apresentava o professor tradicional, ou seja, ainda segundo Almeida (2000), o professor e sua atitude é determinante para o aprendizado; se apresenta uma dificuldade docente, fazer com que o aluno tenha seu pensamento desafiado e adquira a capacidade de aprender e construir conhecimento.

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2005), o professor deve criar condições para que o aprendizado intencional e planejado aconteça, com a preocupação da internalização do conhecimento de forma significativa. Porém, há a necessidade de esclarecer o que é entendido por conhecimento escolar.

[...] o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento. Ou seja, vemos o conhecimento escolar como um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo [...] para se tornarem conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma contextualização e, a seguir, um processo de recontextualização. (MOREIRA, 2008, p. 22).

Assim, o professor, em sua atuação pedagógica, influencia os saberes sobre uma perspectiva contextualizada da realidade que o cerca. Estes conhecimentos escolares fortificam-se quando estão alicerçados por uma teoria que tornem seus alunos críticos e atuantes em sua vida. Para Tardif (2011, p. 36) "A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos." A palavra transmissão é muito vaga para pensar a relação de saber.

Para a referida autora, a prática do professor reúne diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém distintas relações. Segundo Tardif (2011, p. 36): "Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais." A formação de professores tem como um dos vieses provocar nos sujeitos reflexões acerca do seu fazer.

Quanto aos diferentes saberes definidos por Tardif (2011), complementa-se com os saberes disciplinares que tendem a se constituir no campo dos saberes sociais, os saberes curriculares que entram na dimensão do método, discursos, conteúdos e objetivos no contexto da escola. Já os saberes experienciais são harmonizados pelas funções e práticas do professor em sua profissão no trabalho cotidiano.

Estes conhecimentos se entrelaçam e quando bem apropriados podem contribuir para um "professor reflexivo" (LEITE, 2008), que dialoga com a escola e não sobre esta.

2.4 TECNOLOGIA E MÍDIA

Seguindo na ideia de compreender alguns conceitos, toma-se tecnologia como uma ferramenta que permite maior facilidade no desempenho de determinada tarefa. Dessa forma, tanto um lápis, um *tablet* ou outra ferramenta, é uma tecnologia. Assim afirma Marx:

[...] a tecnologia revela o modo de proceder do homem com a natureza, o processo imediato de produção de sua vida material e assim elucida as condições de sua vida social e as concepções mentais que dela decorrem. (MARX apud GAMA, 1986, p. 208).

As criações e os aperfeiçoamentos de tecnologias acontecem em todos os setores da vida social e tal afirmação é aplicada também à educação. Nesse caso,

quando se trata de tecnologia, o enfoque é na ferramenta e sua utilização, mas tomando-a além do sentido inicial de aparelho, podendo-se afirmar, parafraseando a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), que tal tecnologia se refere à técnica, método e ideias, é a utilização dos conhecimentos científicos.

O computador, a internet e demais mecanismos tecnológicos pertencentes à informática, fazem parte do cotidiano de pessoas no mundo todo. Nesse sentido, as mídias apresentam destaque, como uma tecnologia com características peculiares que favorecem a mediação instrumental também na apropriação do conhecimento. As mídias assumem posição de meios entre um emissor e um receptor de informações, favorecendo uma “[...] apropriação ativa da informação, que gere novos conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 141). Contudo, não basta fazer uso da mídia para ter inovação ou mesmo sucesso na educação, ou seja, equipamentos não garantem aprendizagem.

Mesmo existindo experiências significativas no desenvolvimento de projetos com tecnologia educacional em vários estados brasileiros, a potencialidade desses recursos ainda não é reconhecida pela comunidade nacional de educadores. São muitos os fatores que contribuem para isso, entre os quais destacam-se: pouco conhecimento e domínio, por parte dos professores, para utilizar os recursos tecnológicos na criação de ambientes de aprendizagem significativa; insuficiência de recursos financeiros para manutenção, atualização de equipamentos e para capacitação dos professores, e até a ausência de equipamentos em muitas escolas; e a falta de condições para utilização dos equipamentos disponíveis devido à precariedade das instalações em outras. (BRASIL, 1998, p. 142).

O que pode garantir aprendizagem é a interação e mediação do professor com alunos em um processo dinâmico com meios tecnológicos que interferem na prática pedagógica aliada aos assuntos para um novo saber. Fatores, como os citados, interferem na eficiência do trabalho de qualidade com uso de mídia. O que será tratado com mais restrição à educação, em seguida.

2.5 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Considerando a afirmação que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para seguir fundamentando a proposta de estudo, opta-se pela mídia informática e suas implicações na aprendizagem.

Iniciar um parecer a respeito de mídias na educação, delimitando-o à informática, é tarefa que necessita de desconstrução de alguns paradigmas. Como é possível notar desde o início da obra de Almeida e Fonseca Junior (1987) ao tratar do uso de informática na escola e da postura do educador, o que, mesmo tendo sido dito há mais de 20 anos, cabe oportunamente:

As discussões sobre informática na educação são provocadas por posições apaixonadas, quase místicas. O educador profissional tem que se posicionar contra ou a favor do seu uso e apontar os seus limites, mas, de qualquer forma, sempre com competência. Não só para uma competência técnica, mas também para a formação de uma responsabilidade ético-pedagógica e para a conscientização crítico-política. (ALMEIDA; FONSECA JUNIOR, 1987, p. 10).

Fica, com esta afirmação, a responsabilidade de planejamento e a autonomia da elaboração de aulas, direcionadas ao educador, que pode, ainda, conforme o autor, fazer uso deste recurso como um eficaz instrumento, pois “[...] não compete à indústria nem ao comércio de informática o traçado das direções pedagógicas nem do rumo político do uso do computador como instrumento auxiliar no processo ensino-aprendizagem.” (ALMEIDA; FONSECA JUNIOR, 1987, p. 11). As ferramentas não podem ser foco de preocupação em detrimento de sua aplicabilidade para favorecer a aprendizagem. Não se reduzindo à utilização de meios, mas ao direcionamento adequado das ferramentas em favor do aprendiz.

2.5.1 Utilização de tecnologias da informação na escola

As tecnologias, cada vez mais presentes no cotidiano, são instrumentos de aprendizagem, seja informal ou formalmente nas escolas. Percebem-se algumas dificuldades de formação, condições materiais e técnicas, resquícios de uma educação de exclusividade do quadro e giz, proporcionando à tecnologia uma função limitada. As tecnologias devem ter um papel motivador, porém, principalmente crítico, de pesquisa, de mediação e produção do conhecimento, usadas de forma inteligente ao desenvolvimento de competências. Como faz refletir Almeida e Fonseca Junior (2000, p. 57):

Certamente, a escola não mudou muito nos últimos séculos. Imagine como eram os espaços e tempos educacionais há duzentos ou trezentos anos, há vinte ou trinta anos, e, finalmente, hoje. Talvez muito pouco tenha mudado de fato. Persistem as carteiras fixas, os laboratórios de demonstração (quando os há), os livros de chamada, as notas, os recreios, as velhas disciplinas [...] Tente, agora, imaginar como serão esses ambientes escolares daqui a uma ou duas décadas. Pense no que precisarão ser, o quanto terão de se modificar!

Nota-se, por meio do autor, que o uso de tecnologias precisa aumentar, principalmente se existe qualidade na aula e o interesse pelo aprender do aluno. As tecnologias, sejam as mais simples ou mesmo as sofisticadas, podem e devem ser usadas como meio de aprendizado, sempre de forma bem direcionada, planejada e com objetivos claros, para que exista sucesso. Quando o educando pode associar os conceitos trabalhados a algo real, de seu cotidiano; quando pode interagir, pes-

quisar e criar; apropria-se do conhecimento, torna-se parte da aula e pode deixar de ser espectador de aulas, mas contribuir para o processo ensino-aprendizagem.

Com o uso de tecnologias, visando à interdisciplinaridade, à emancipação e à autonomia do aluno, os conceitos passam a tomar uma dimensão participativa e inclusiva. Assim, fica evidente que a informática, como qualquer tecnologia, deve estar presente em sala de aula de forma planejada, a fim de melhorar a prática do profissional, promover a aprendizagem, a autonomia do aluno, o senso de produção e de pesquisa, a responsabilidade e uso coerente. Para tanto, a metodologia de ensino necessita de alterações. É importante dizer que não são alterações extremas, contudo se o uso do computador permanecer com esta prática tradicional do docente que não o inclui nas atividades diárias de conhecimento, não há validade seu uso.

Aquele professor do dia-a-dia, que ministra as aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, enfim, as aulas das disciplinas curriculares, muitas vezes não entra nesses laboratórios. Um outro profissional é contratado para cuidar especificamente do laboratório de informática e dos alunos. Esse modelo é bastante comum ainda hoje, apesar do flagrante equívoco. Não pense, com isso, que a responsabilidade pelo equívoco é da existência do laboratório! Pode-se, muito bem, implementar um laboratório e utilizá-lo com os professores das disciplinas. Mas parece que a existência do laboratório, com tantas máquinas, exige um profissional específico, especialista, capaz de “cuidar” das máquinas, do laboratório e, por fim, da própria educação dos alunos (eis aí o grande equívoco!). (ALMEIDA; FONSECA JUNIOR, 2000, p. 66).

Nesse sentido, é pertinente ressaltar que o profissional que faz uso das tecnologias na escola não pode ser um técnico com a única função de planejar e executar aulas em laboratórios de informática. Mas cada profissional da escola, sendo professor todo aquele que interage com os alunos com finalidade de promover o avanço da educação naqueles indivíduos, precisam de uma formação inicial básica em educação, que se pensa ser existente em todas as licenciaturas, e, desse modo, a formação básica em tecnologias. Então não se admite fragmentação ou privação de qualquer modo tanto no acesso quanto no fornecimento de informações e atualizações referentes a isto.

Almeida e Fonseca Junior (2000) se referem à prática docente como importante para que haja investigação que desencadeie a aprendizagem. Para tanto, a atuação do professor em ambiente informatizado ou com o uso dele deve, conforme destacado pela autora, desafiar o aluno para o aprendizado, sem impor sequências ou impedir relações de cooperação e parceria entre os alunos. Sendo importante que o professor tenha formação teórica que lhe dê suporte, que domine técnicas de programação e recursos dos *softwares*, que esteja disponível a aprender e tenha atitude de pesquisador, levantando hipóteses e reflexões sobre o aprendizado.

3 IMPLICAÇÕES

Com a pretensão de verificar como o professor vê a informática, a importância que lhe atribui e como faz uso de tal ferramenta, bem como, a formação de cada profissional, pôde-se delimitar aspectos quantitativos e outros qualitativos, com enfoque na análise e comparação de dados. O uso da informática e os aspectos citados anteriormente foram verificados por meio de declarações e informações no instrumento eleito para tal pesquisa (questionário aberto).

Foi realizada uma pesquisa em três escolas da Rede Estadual de Ensino. A escolha das Unidades Escolares ocorreu de forma aleatória, sendo escolas que atendem as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. As referidas escolas pertencem a municípios diferentes e todas se localizam na área urbana, contudo, atendem a alunos com características heterogêneas. O instrumento de pesquisa foi apresentado aos gestores que escolheram os professores que o responderiam.

O profissional da educação, a que se refere, são 50 professores de Escola Pública Estadual da regional de Xanxerê.³ Estiveram, portanto, envolvidos nesse processo de estudo, os 50 professores, que é o total de participantes, e, indiretamente, as Unidades Escolares e suas gestões. Estas se mostraram receptivas e interessadas na pesquisa, dispondo-se a mediar o processo, seja por meio do Diretor Escolar ou de um Assistente Técnico Pedagógico. Dessa forma, não houve o contato direto da pesquisadora com os professores envolvidos na pesquisa, o que restringe a sua análise ao questionário e que comprova a ausência de interferência em respostas de tal instrumento.

Os dados coletados foram resultado da aplicação de questionário que foi respondido pelo profissional da educação, sem a presença da pesquisadora. Após ser respondido, o questionário deveria ser entregue à gestão escolar e a pesquisadora o retomaria em seguida; o intervalo entre a entrega e a devolução de cada questionário seria de uma semana. Dos 50 questionários, houve retorno de 22%, o que é considerado um retorno satisfatório, se observado o dado isoladamente. Contudo, se considerada a situação destes retornos, pode-se dizer que tal porcentagem foi obtida com muita insistência. Mesmo com apoio das gestões, não há retorno espontâneo por parte dos professores; as respostas obtidas foram após várias visitas e algumas argumentações da importância da participação de cada professor para que esta pesquisa pudesse refletir a realidade, ou pelo menos, parte dela.

As respostas foram analisadas; contudo, a atitude de resistência também pode ser observada como fator a refletir pela dificuldade em relatar impedimentos na prática docente, especialmente ao uso de informática. Poderia ser atribuída a pouca importância dada às pesquisas ou por considerarem-se julgados e avaliados em sua prática. Os questionários foram obtidos após aproximadamente cinco semanas.

3.1 DADOS

O questionário aplicado apresentava perguntas predominantemente abertas. Os 50 questionários distribuídos atenderam parcialmente ao corpo docente das Unidades Escolares envolvidas, e juntas, apresentaram no momento da coleta de dados, 100 professores.

As perguntas constantes no questionário procuraram responder ao objetivo da pesquisa, sendo as três primeiras, bem como a oitava pergunta, destinadas a verificar o que os professores sabem a respeito do tema. Em seguida, as demais procuraram verificar como ocorre o trabalho docente com uso de mídias e, em especial, da informática.

Dessa forma, as primeiras questões identificaram o tempo de serviço e o uso ou não de informática. As duas perguntas seguintes, foram com a intenção de identificar o que o professor sabe a respeito e onde conseguiu tal formação. As demais perguntas procuraram reconhecer como é o trabalho docente com informática. A identificação do professor era opcional para evitar constrangimento ou manipulação de dados. Os aspectos éticos também foram considerados.

Ao observar as respostas dos professores questionados, destacaram-se os seguintes pontos: os 11 questionários recebidos são de professores com tempo de serviço na educação bastante variado. E é possível afirmar que as respostas não seguem um padrão de acordo com este critério, nem mantêm relação com tal item.

Apenas em um dos questionários houve a resposta negativa quanto ao uso de computador em sala de aula, nas atividades de docência. No entanto, a importância do uso e de formação na área fica explícita nas demais respostas da professora. Fica uma lacuna, nesse sentido, por não haver um questionamento, no próprio instrumento, do motivo de usar ou não a informática. Há, portanto, apenas hipóteses para tal postura.

Já ao observar o questionamento seguinte, fica novamente um espaço que não foi esclarecido pelo instrumento. Os profissionais foram indagados a respeito da formação na área e, na sequência, de que forma esta ocorreu; no entanto, não foi elucidado ao professor questionado o que se entende por “formação na área” ou, no mínimo, o que o professor entendia por tal expressão ao responder o questionário. Mesmo assim, foram usados os dados obtidos e contextualizados diante das intenções da pesquisa.

O terreno das representações surge como fundamental quando indagamos acerca de pressupostos que orientam as ações no campo da formação docente: a perspectiva de formar como um processo que proporciona referências e parâmetros, superando a sedução de modelar uma forma única [...] (BRUNO, 2009, p. 25).

A formação pode ser pensada em dois momentos: inicial e continuada. A formação inicial ocorre nas Universidades, especialmente em cursos de licenciatura. A formação continuada segundo Bruno (2009), acontece por meio de cursos, congressos, seminários, leituras, reuniões, entre outros, mas:

Cada educador é responsável por seu desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há política ou programa de formação continuada que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual e coletivo de aperfeiçoamento pessoal profissional. (BRUNO, 2009, p. 24).

Os professores, em sua maioria, declaram ter recebido formação na área. É possível, contudo, afirmar que os professores que retornaram o instrumento, em sua maioria, não têm claro como trabalhar as ferramentas e qual o potencial de cada uma. O que poderá ficar mais evidente após a análise das respostas apresentadas em cada dimensão citada na sequência.

Verificando as respostas referentes à formação docente, verifica-se que, embora a literatura citada na fundamentação desta pesquisa tenha afirmado que há a oferta de formação continuada na área, existem profissionais que ainda não foram atingidos por ela. Assim, há profissionais que trabalham nas salas de aula sem a mínima formação em tecnologias o que reflete em um trabalho sem relação com as mídias. Embora seja um número de baixa representatividade, pode-se apontar que a formação continuada precisa alcançar 100% dos professores. O próprio aluno está integrado às tecnologias em casa, no cotidiano, enfim, o professor Chassot (2000, p. 79) já afirmava que “[...] o professor informador, aquele que se gratifica ser o transmissor de conteúdo está superado.” Com tantas transformações tecnológicas, não há mais como pensar o aluno repositório de conhecimento apenas. O autor ainda afirma que este tipo de profissional é candidato ao desemprego. Portanto, embora o gráfico mostre uma pequena porcentagem de professores sem formação na área tecnológica, não há como negar que as práticas pedagógicas exigem a formação continuada em tecnologias, proporcionando novas e mais eficientes formas de ensinar.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS

Ao observar as respostas dos questionários aplicados, há a necessidade de pensar a afirmação de Almeida (1998):

O computador amplifica os processos já existentes. Nesse sentido, se a escola é boa, pode ficar melhor; mas se a escola é ruim, certamente ficará pior ainda. O computador amplifica os erros e os acertos de quem o usa. (ALMEIDA, 1998, p. 80).

Nessa perspectiva é possível analisar além das respostas, a prática pedagógica implícita, embora de forma pouco aprofundada, dado o momento, os objetivos de pesquisa e o enfoque das perguntas do instrumento. A análise foi dividida em duas dimensões: a primeira tratou do uso pedagógico de mídias sob a perspectiva de o que os professores sabem a respeito; já a segunda, tratou da prática pedagógica com enfoque no que fazem estes profissionais.

Assim, a seleção das sugestões foi realizada sob a ótica de duas dimensões criadas pela pesquisadora:

Na 1ª Dimensão, as questões 1, 2, 3 e 8 (transcritas na sequência) identificam o tempo de serviço e o uso ou não de informática. As duas perguntas seguintes são com intenção de identificar o que o professor sabe a respeito e onde conseguiu tal formação;

A transcrição das questões relativas à primeira dimensão (Uso pedagógico das mídias) segue:

- a) 1ª questão – Quanto tempo em que atua na educação?
- b) 2ª questão – Você utiliza o computador e a internet em sala de aula? Sim ou não. Caso seja afirmativo de que forma você as utiliza?
- c) 3ª questão – Você já teve formação nessa área? Sim ou não. Caso afirmativo, o que você considera mais importante no processo: tecnologias com prática pedagógica?
- d) 8ª questão – O que você entende sobre as mídias na educação?

Na 2ª Dimensão contemplam as questões 4, 5, 6, 7, 9 e 10, que procuram reconhecer como é o trabalho docente com informática. A identificação do professor era opcional e, como já foi citado, para evitar constrangimento ou manipulação de dados. A transcrição das questões relacionadas à segunda dimensão segue:

- a) 4ª questão – A formação que você possui em informática na educação ocorreu como parte da licenciatura ou ocorreu por outras iniciativas? Caso sejam por outros meios, cite-o.
- b) 5ª questão – O que você mais trabalha na internet?
- c) 6ª questão – Quais disciplinas você trabalha com o computador e internet?
- d) 7ª questão – O que te motiva a usar informática nas aulas?
- e) 9ª questão – Como você está trabalhando as mídias na sala de aula?
- f) 10ª questão – Qual a mídia que você mais trabalha em sala de aula?

3.2.1 Uso pedagógico das mídias

Ao tratar do conhecimento de cada profissional há que se ter cuidado, pois ter conhecimento nem sempre significa estar de acordo com ele e disso a aplicá-lo, também pode haver alguma distância.

Segundo Moran (1998):

Só vale a pena estarmos juntos fisicamente quando acontece algo significativo, quando aprendemos mais estando juntos do que pesquisando isoladamente nas nossas casas. Muitas formas de dar aula hoje não se justificam mais. (MORAN, 1998, p. 81).

Esta afirmação pode justificar o insucesso de muitas aulas e de algumas atividades docentes, inclusive com uso de informática.

O entendimento de mídias é limitado; as respostas se mostraram pontuais e pouco esclarecedoras, na maioria dos casos. Uma resposta que exemplifica esta afirmação é de um professor que, quando respondeu à questão 8, apenas afirmou “pouca coisa” ou outro profissional que responde “entendo que as mídias na educação vem a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.” Não sendo possível evidenciar qual é o entendimento dos professores diante do questionamento. Mesmo assim é possível afirmar que o que os professores sabem a respeito do uso de mídias em sala de aula é um conhecimento frágil.

Embora seja um grupo pequeno de professores, não há totalidade na formação, nem indicadores de que exista tal formação nas licenciaturas. De acordo com Dantas (2005), a formação dos professores se apresenta insuficiente, diante das demandas. Na visão dos professores, é importante destacar que compartilham do pensamento de que:

[...] as escolas estão abandonadas, os professores sem condições de trabalho, salário e formação; estão, portanto, em condições frágeis para responderem criticamente à forte pressão, por um lado, das indústrias de equipamentos e cultura e, por outro, dos próprios estudantes, no sentido de incorporarem os novos recursos do mundo da comunicação e informação. Em função dessa fragilidade, essa incorporação dá-se, na maioria das vezes, sem uma reflexão crítica sobre as suas reais necessidades, objetivos e possibilidades. (PRETTO, 1996, p. 221).

Ao observar as afirmações de uso da internet e computador em sala de aula, é oportuno lembrar a fala de Libâneo (1998, p. 67-68) que aborda a ameaça que alguns professores encontram nos equipamentos tecnológicos:

Por um lado, é verdade que, em nosso país, a associação entre educação e desenvolvimento tecnológico foi propiciada por uma visão tecnicista, no quadro da ditadura militar, gerando uma resistência de natureza política à tecnologia. Mas há também, razões culturais e sociais como certo temor pela máquina e equipamentos eletrônicos, medo da despersionalização e de ser substituído pelo computador, ameaça ao emprego, precária formação cultural e científica ou formação que não inclui tecnologia.

Embora de forma hipotética, há a evidência de que a formação inicial dos profissionais da educação, atualmente, segue semelhanças assustadoras diante da formação oferecida há décadas. Ou a evidência de ruptura entre teoria e prática. Autores, como Candau (1997) e Dantas (2005) apontam para as universidades a deficiência na formação inicial dos docentes e responsabilizam estas pela iniciativa de uma formação adequada.

3.2.2 Prática pedagógica com mídias

Diante da constatação do que os professores sabem a respeito de mídias, é possível olhar de forma peculiar para as respostas das demais perguntas do questionário; elas se referem à prática pedagógica. Se for tomado o pensamento sócio-histórico, pode-se afirmar que será apresentada na prática, os conhecimentos já internalizados. Ou seja, a formação do profissional estará refletida na atividade que desenvolve.

A resposta mais citada, ao serem indagados sobre o que mais trabalhavam na internet, foi “a pesquisa”. E, nesse caso, novamente houve falta de informações, pois não havia o questionamento de como acontecia o trabalho. Ou seja, não é possível afirmar que direcionamento é dado ao trabalho de pesquisa, nem para que são usadas as informações pesquisadas. Ainda, diante este questionamento, há respostas que demonstram a falta de conhecimento na área, pois informam atividades em que usariam editores de texto, de imagem e apresentação como sendo realizadas exclusivamente na internet.

Ainda verificou-se que não há regularidade ou prioridade de disciplinas que fazem uso de informática. É usada desde para finalidades pessoais, de formação e como auxílio nas várias disciplinas. Já a motivação para tal uso é bastante diverso, sendo o conhecimento que propicia suporte e segurança às aulas, a oportunidade de autonomia no aprendizado, a facilidade e atração que as crianças e adolescentes têm pela informática, foram algumas respostas citadas. Na sequência, há a transcrição de uma destas respostas:

A informática está em todos os lugares, lares, instituições. Hoje o mundo é movido através dela. Eu vejo em tempos atrás onde ninguém sabia o que era, e quem sabia encontrava dificuldades. Hoje já vemos crianças mexendo com enorme facilidade em aparelhos eletrônicos e computadores, tudo isso já nasce nas pessoas de hoje. (informação verbal).

Esta fala, embora otimista, transparece um pensamento comum entre os professores, de que a facilidade ao uso de informática é inata, ou seja, aparece como habilidade própria de alguns alunos e que dificilmente poderá ser desenvolvida por outros. Sendo comum, inclusive, alguns professores se incluírem como incapazes de adquirir tal competência. Assim “[...] a escola privilegia, dissimuladamente quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado.” (NOGUEIRA, 2009, p. 73).

Como foi afirmado anteriormente, o entendimento de mídias é limitado, visto que, ao serem questionados a respeito do uso de mídias em sala de aula, houve a omissão da mídia referente ao material impresso, que é o recurso midiático mais usado. Conforme afirma Maria Angélica Freire de Carvalho e Rosa Helena Mendonça, no boletim do Salto para o Futuro:

Com os estudos da Linguística Textual, o texto passou a ser tomado como objeto central de ensino. Assim, nas aulas de Língua Portuguesa, as atividades de leitura e de produção de textos ganharam mais espaço. Entretanto, a abordagem precisa ser ampliada, no sentido de entender-se o texto, também, como objeto de interação e, portanto, de aprendizagem, para além do contexto escolar e para além, é claro, das aulas de Língua Portuguesa. (TV ESCOLA, 2007, p. 3).

A pergunta ainda referia-se à forma pela qual, a mídia informática ou demais mídias eram usadas em sala de aula, no entanto, 18% não responderam e 45% citaram ferramentas, sem especificar como era o uso de tais instrumentos. Sendo, então, que 37% das respostas atendiam ao que se intencionava verificar. Dessa forma, ficou prejudicada a resposta da última questão, pois com pouco conhecimento verificado, ao responder qual era a mídia mais usada, 63% afirmaram ser a informática. Destes, pelo menos metade dos formulários, evidenciaram, nas respostas anteriores, que a prática não prioriza tal mídia. Os casos de prioridade da informática são de professores que atuam diretamente em Salas de Tecnologia Educacional.

Contudo, o conhecimento dos conceitos, dos pensamentos científicos, da cultura digital e do uso apropriado da informática deve ser oportunizado ao aluno. Quando não ocorre fora da escola, a apropriação ocorrerá nesta, sendo a ludicidade, por meio de metodologias, jogos simbólicos, simulações, entre outras estratégias, uma forma de possibilitar significado, contextualização sociocultural e apropriação. A informática assume seu papel de instrumento nestas situações de aprendizagem. De maneira que, não será conteúdo curricular, obrigação institucional ou ocupação de momentos ociosos, mas sempre inclusa com clareza de objetivo. A aula precisa mais planejamento e organização, pois os objetivos educacionais não podem ser perdidos de vista. Para se atingir todos os alunos é preciso que se repitam explicações, variem-se as estratégias e se pense uma aula com etapas. A aula pode alternar atividades a fim de atingir objetivos educacionais. Nesse sentido, a tecnologia aparece como suporte ao aprendizado.

3.2.3 **Discussão geral das duas dimensões**

Ao discutir ambas as dimensões há a possibilidade de afirmar, parafraseando Almeida (2020), que a escola precisa compreender as implicações e processos da aprendizagem com uso de informática, mesmo sendo uma mídia bastante expressiva socialmente. A formação inicial do docente apresenta-se deficiente e a

formação continuada é de iniciativa individual, o que compromete a prática pedagógica em geral e, de mesmo modo, o uso de informática.

Contudo, esta não é a única relação existente. Diante das repostas, há a possibilidade de sugerir que a atual formação dos envolvidos na pesquisa compromete o trabalho com mídias, pois se apresenta com lacunas e deficiências. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) não trate pontualmente sobre a formação do profissional ao uso de mídias em sala de aula, ela indica a formação adequada para o trabalho docente e dispõe de outros documentos que orientam a introdução de tecnologias nas escolas, que supõe sua utilização em sala de aula.

Finalmente, fica então, evidente, que as práticas pedagógicas com uso de informática em sala de aula resultam de iniciativas individuais e espontâneas de cada profissional; iniciativas de trabalho coletivo não foram citadas, bem como apoio, formação e planejamento de tal uso, nem mesmo uma organização e planejamento coletivo previsto no Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares.

4 CONCLUSÃO

Ao obter as informações da pesquisa, algumas considerações são importantes. Primeiro é importante pensar informática como uma mídia presente nas Unidades Escolares e que há a necessidade de admitir que seu uso não se refere à questões curriculares, mas a metodológicas. Em seguida, entender que a formação do profissional da educação é importante. Para afirmar o que o professor sabe a respeito do uso de informática e o que subsidia seus relatos e experiências docentes, a formação inicial e continuada são decisivas.

De modo geral, seria possível estimular o aprendizado com auxílio de tecnologias simples, como a inclusão de *softwares* apropriados e direcionamento significativo das salas de tecnologia já presentes nas instituições de ensino. Contudo, os resultados do instrumento de pesquisa disponibilizado aos 50 profissionais de três escolas da Rede Pública Estadual de Santa Catarina, refletem fragilidade. A aceitação e interesse dos alunos pelas tecnologias e, nesse caso, a informática, pode estar favorecendo aulas em que não há produção/elaboração ou apropriação de conhecimento. Ou seja, a facilidade dos alunos em manusear a ferramenta não está sendo usada como aliada do aprendizado. Isso pode ser evidenciado ao analisar o relato de ações e de seus resultados na aprendizagem.

Embora os autores escolhidos tenham garantido fundamentação e que se pode atingir o objetivo de identificar o que os docentes sabem e o que fazem a respeito de informática em sala de aula, no local de estudo, os resultados são incompletos e provocadores de discussões maiores. Incompletos no sentido de não atender às lacunas relatadas na metodologia e de se tratar de uma parcela dos professores. As lacunas não foram previstas no momento da elaboração do instrumento pelo motivo de idealizar um docente que discorreria a respeito de sua prática, que relataria com riqueza e abundância de informações cada resposta solicitada.

No entanto, não foi o que aconteceu, revelando tal dificuldade. Fato que justifica o corpo deste relato não ter contemplado maior nível de informação a ser analisada.

Quanto ao uso pedagógico de mídias, diante da pesquisa, é possível afirmar que há pouco conhecimento dos docentes a respeito. Dessa forma, isto é refletido em sua prática, assim, experiências pedagógicas significativas com uso de informática são casos isolados e de iniciativa individual. O que não significa que as Salas de Tecnologia estejam vazias, pois há a afirmação de uso das salas, bem como a intensão de uso pedagógico. No entanto, mesmo sendo a escola um espaço que tem como intenção o processo de ensinar e aprender, por meio de ato educativo intencional, nas Salas de Tecnologia, o ensino e o aprendizado podem ser considerados, no mínimo, deficientes, pois a atitude de ensinar com o uso de informática, requer mais empenho, trabalho, planejamento e organização, o que não pode ser comprovado pelo instrumento aplicado.

Assim, finaliza-se esse processo com algumas outras hipóteses e muitos questionamentos. As hipóteses são quanto à formação do profissional, sugerindo que há insuficiência na formação inicial dos professores. Outra hipótese é de que não há um planejamento de formação contínua, decidido coletivamente e especificado no Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares pesquisadas, o que facilitaria a solicitação destes à Gerência Regional. Ainda há evidências para outra hipótese: de que quando disponibilizadas formações, exista pouca adesão e empenho escasso dos profissionais que participam.

Há questionamentos importantes de serem pontuados. Há o interesse e a participação eficiente quando oferecidos cursos como formação continuada? Como o professor pode desenvolver uma prática integrada à informática nas diversas áreas do ensino? É possível verificar se as formações têm reflexos nas práticas do professor com o aluno? O professor considera importante a prática pedagógica com informática ou assume tal postura por influências e interesses? Houve comprometimento dos professores e das gestões em contribuir para a pesquisa?

No entanto, tais questionamentos somente poderão ser respondidos em pesquisas posteriores ou, talvez, sirvam de motivação à investigação de outros pesquisadores, pois neste relato não houve a possibilidade de contemplar tais respostas.

Abstract

With the theme "Use pedagogical of media in schools: what teachers know and what they do in teaching practice" this research was conducted with the general objective of establishing a diagnosis of how it presents the work of teachers, as regards the use of information technology in the classroom. For this was necessary to research about the initial training of teachers to use the media use computers in the classroom, define as happens the practice of teaching with the use of media in order to make a diagnosis with the media mentioned. In this case, it was important theoretical study based on authors such as Freire (2000), Almeida (2000) Almeida and Fonseca Junior (2009), documents of the Ministry of Education and the State Department of Educa-

tion as a Curricular Proposal of Santa Catarina. Later there was a research conducted in three School Units belonging to the state board of education, presenting the reality of teaching practice with the media information in outdoor environments. With such purpose, the chosen methodology was the use of questionnaires to fifty teachers from public schools belong to the regional Xanxerê (SC), and are mostly open questions and the purpose of qualitative research, that is, descriptive, and that the results were the weakness in working with computers in the schools surveyed, as well as poor training of teachers for such work. Still, discreetly, there is the suggestion to rethink the use of technology rooms of schools, as well as experience a different position of education professionals when working with computers in the classroom.

Keywords: Technology. Media. Education. Computing.

Notas explicativas:

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais

² Freire (2000, p. 61)

³ Refere-se ao grupo de municípios que estão sob as determinações da 5ª Gerência Regional, em Xanxerê, SC.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernando José; FONSECA JÚNIOR, Fernando Moraes. **Educação e informática: os computadores na escola**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **ProInfo: Projetos e ambientes inovadores**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2000. 96 p. (Série de Estudos. Educação a Distância, v. 14).

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Gestão de tecnologias, mídias e recursos na escola: o compartilhar de significados**. Brasília, DF, v. 22, n. 79, p. 75-89, jan. 2009.

_____. **Proinfo: informática e formação de professores**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2000.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Carta de Brasília. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA ANFOPE, 7., 2005, Brasília, DF.

Anais... Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/novo/html/Carta_de_Brasilia.htm>. Acesso em: 16 abr. 2012.

BILIBIO, Rogério Augusto. **Pensamento pedagógico brasileiro**. Joaçaba: Unoesc Virtual, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de tecnologias educacionais 2008**. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (5ª a 8ª séries)**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CANDAUI, Vera Maria. Universidade e formação de professores: que rumos tomar. In: _____. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA. **Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 16 abr. 2007.

DANTAS, Aleksandre Saraiva. A formação inicial do professor para o uso das tecnologias de comunicação e informação. **Holos**, ano 21, maio 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pusf/v9n2/v9n2a08.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2012.

ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GAMA, Ruy. **A tecnologia e o trabalho na história**. São Paulo: Nobel, 1986.

LEITE, Yoshie Ussame Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**: novas atitudes docentes. São Paulo: Cortes, 1998. Disponível em: <http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:U95ieoai64cJ:scholar.google.com/+organiza%C3%A7%C3%A3o+educacional&hl=pt-BR&as_sdt=0,5>. Acesso em: 15 jan. 2012.

MARIN, Helga Corrêa Dal Bó. Escola de período integral na regional de Xanxerê: funcionamento, limitações e possibilidades na perspectiva da gestão democrática. In: CONGRESSO REGIONAL DE DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO BÁSICA, 3., 2011, Xanxerê. **Anais...** Xanxerê: Ed. Unoesc, 2011.

MORAN, José Manoel. **Mudanças na comunicação pessoal**: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica. São Paulo: Paulinas, 1998.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAUI, Vera Maria. **Currículo, Cultura e Sociedade**. Brasília, DF: SEED/MEC, 2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Inspirados pela tecnologia, norteados pela pedagogia**: uma abordagem sistêmica das inovações educacionais de base tecnológica. 2012. Disponível em: <<http://www.oecd.org/fr/sites/educeri/inspiradospelatecnologianorteadospelapedagogiaumaabordagem sistemicadasinovaoeseducacionaisdebasetecnologica.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

PRETTO, Nelson de. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. Campinas: Papyrus, 1996.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria do Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TV ESCOLA. **Salto para o futuro**: Boletim 03 – um mundo de letras: práticas de leitura e escrita. Rio de Janeiro: SEED-MEC, 2007.