



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

JEFFERSON MACIEL TEIXEIRA

**AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO
ESTRUTURANTES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL II DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRECÊ.**

Salvador

2018

JEFFERSON MACIEL TEIXEIRA

**AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO
ESTRUTURANTES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL II DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRECÊ.**

Projeto de intervenção apresentado ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Helena Silveira Bonilla.

SALVADOR

2018

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Teixeira, Jefferson Maciel.

As tecnologias da informação e comunicação como estruturantes das práticas pedagógicas no ensino fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê / Jefferson Maciel Teixeira. – 2018.

174 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helena Silveira Bonilla.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

1. Inovações educacionais. 2. Tecnologia da Informação. 3. Prática de ensino. 4. Ensino fundamental - Efeito das inovações tecnológicas. 5. Autoria. I. Bonilla, Maria Helena Silveira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

CDD 371.334 – 23. ed.

JEFFERSON MACIEL TEIXEIRA

**AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO
ESTRUTURANTES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL II DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRECÊ.**

Projeto de intervenção apresentado como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Educação da Universidade Federal da Bahia.

PROJETO DE INTERVENÇÃO APROVADO EM ___/___/2018

Banca examinadora:

Maria Helena Silveira Bonilla – Orientadora.
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia

Salete de Fátima Noro Cordeiro
Doutora em Educação
Universidade Federal da Bahia

Lynn Rosalina Gama Alves
Doutora em Educação
Universidade Estadual da Bahia

AGRADECIMENTOS

A Deus, por dar força e coragem nessa caminhada.

A minha orientadora, professora Maria Helena Silveira Bonilla, pela constante parceria e colaboração.

Ao professor Nelson de Luca Pretto, pelos conselhos, ideias e longas conversas.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), pelas contribuições e colaborações ao nosso trabalho.

Aos professores, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas de Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê, por terem me recebido tão bem e se disponibilizarem a participar da pesquisa.

Às Secretarias de Educação dos municípios de Irecê e Lapão, pela confiança e por acreditar em nosso trabalho.

Aos professores, professoras e colegas do Mestrado Profissional em Educação da FACED/UFBA.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Municipal Luiz Viana Filho, em Irecê, e da Escola Antônio Marculino Vieira, em Lapão, por compartilharem vivências, experiências e conhecimentos ao longo dos anos.

A minha família, que foi imprescindível para vencer desafios e acreditar em um futuro melhor.

A Deus, pelo dom da vida.

Ao meu pai (*in memmorian*), pelo exemplo.

A minha tia Josenita Maciel (*in memmorian*), pelo incentivo.

A minha mãe, irmãos, esposa e filhos, pelo amor que dedicam a mim.

[...] cabe à escola trabalhar as informações, resignificando-as à luz do contexto em que está inserida, dando abertura às múltiplas possibilidades de crítica, interpretação e compreensão, de estabelecimento de relações, de uso de diferentes linguagens.
(BONILLA, 2015, p. 71)

TEIXEIRA, Jefferson Maciel. As tecnologias da informação e comunicação como estruturantes das práticas pedagógicas no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê. 175 f. il. 2018. Projeto de Intervenção (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018.

RESUMO

O presente trabalho, solicitado para a conclusão do Curso de Mestrado Profissional (UFBA/FACED), apresenta um estudo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com as TIC no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê, propondo um Projeto de Intervenção que pretende contribuir com as reflexões/ações com o intuito de propagar o uso das TIC numa perspectiva estruturante de práticas pedagógicas que não se limitem à transmissão ou disponibilização de informações, mas que promovam possibilidades de práticas pedagógicas voltadas para a colaboração, criação e autoria. Para isso, foi necessário realizar uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa de natureza fenomenológica, com a articulação de professores e coordenadores pedagógicos, adotando posturas de implicação e escuta sensível. Os dados foram produzidos através de entrevistas, aplicação de questionário online e análise do Projeto Político Pedagógico de cada escola, e analisados através do método da análise textual discursiva. Essa pesquisa trouxe o conhecimento da realidade e, assim, fomentou processos construtivos e possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras. A pesquisa mostrou algumas dificuldades dos professores no que diz respeito à qualidade da conexão, a infraestrutura das escolas, a quantidade insuficiente e precárias condições de uso dos dispositivos tecnológicos. Por outro lado, os resultados obtidos revelaram que alguns professores utilizam com uma maior frequência os dispositivos tecnológicos disponíveis na escola e em alguns casos com um viés inovador. Infere-se com essa informação que os que utilizam essas possibilidades acreditam que as mesmas podem contribuir com suas práticas pedagógicas e ao utilizarem promovem a inovação, juntamente com os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Inovações educacionais, Tecnologia da Informação, Práticas de ensino, Ensino Fundamental – Efeito das inovações tecnológicas, autoria.

TEIXEIRA, Jefferson Maciel. Information and communication technologies as structuring of pedagogical practices in Elementary School II of Irecê Municipal Education Network. 175 f. yl. 2018. Intervention Project (Professional Masters in Education) - Faculty of Education, Federal University of Bahia. Salvador, 2018.

ABSTRACT

The present work, requested for the conclusion of the Professional Master's Course (UFBA / FACED), presents a study on the pedagogical practices developed with ICT in Primary Education II of the Municipal Education Network of Irecê, proposing an Intervention Project that intends to contribute with reflections / actions with the intention of propagating the use of ICT in a structuring perspective of pedagogical practices that are not limited to the transmission or availability of information, but which promote possibilities of pedagogical practices aimed at collaboration, creation and authorship. For this, it was necessary to conduct an exploratory research with a qualitative approach of phenomenological nature with the participation of teachers and pedagogical coordinators. In order to do this, we adopted postures of implication, sensitive listening and textual analysis of the speeches, produced through interviews, application of online questionnaire and analysis of the Political Pedagogical Project of each school. This research brought knowledge of reality and thus fostered constructive processes and possibilities of innovative pedagogical practices. The research showed some difficulties of the teachers regarding the quality of the connection, the infrastructure of the schools, the insufficient quantity and precarious conditions of use of the technological devices. On the other hand, the results showed that some teachers use more often the technological devices available at school and in some cases with an innovative bias. It is inferred from this information that those who use these possibilities believe that they can contribute with their pedagogical practices and when using promote innovation along with the students.

KEY WORDS: Educational innovations, Information technology, Teaching practices, Elementary education - Effect of technological innovations, authorship.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CDL	Centro de Dirigentes Lojistas
CEB	Conselho da Educação Básica
CENEC	Centro Educacional Cenecista de Central
CETA	Comunicação, Educação, Tecnologia e Arte
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COND	Colégio Odete Nunes Dourado
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMA	Escola Municipal de Angical
EMACM	Escola Municipal Antônio Carlos Magalhães
EMJAL	Escola Municipal Joel Americano Lopes
EMJFN	Escola Municipal José Francisco Nunes
EMITEC	Ensino Médio com Intermediação Tecnológica no Campo
EMLVF	Escola Municipal Luiz Viana Filho
FACIBA	Faculdade de Ciências da Bahia
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FCA	Faculdade Católica de Anápolis
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GESAC	Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão
IBS	Instituto Brasil Solidário
IDEC	Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor
IEJ	Instituto de Ensino JMC (Colégio Cometa)
MC	Ministério das Comunicações
MCTI	Ministério da Ciência Tecnologia e Inovações
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINC	Ministério da Cultura
MPED	Mestrado Profissional em Educação

NEE	Necessidades Educativas Especiais
NTEs	Núcleos de Tecnologia Educacional
OSCIP	Organização de Sociedade Civil de Interesse Público
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PBLE	Programa Banda Larga nas Escolas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNCEC	Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGESTÃO	Programa para Capacitação de Gestores Escolares
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
RAV	Recursos Audiovisuais
RIPE	Rede de Intercâmbios de Práticas Educativas
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SRN	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TOPA	Todos pela alfabetização
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCA	Um Computador por Aluno
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: GeoGebra	112
Figura 02: Polly 1.12	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Perfil dos professores da Rede Municipal de Educação de Irecê	48
Tabela 02: Escolas do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê	88
Tabela 03: Práticas Pedagógicas com as TIC desenvolvidas pelos professores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê	107
Tabela 04: Diretrizes do Projeto de Intervenção	128
Tabela 05: Organização das Rodas de Conversa	130
Tabela 06: Recursos necessários para a realização da ação 03	134
Tabela 07: Organização do Planejamento (Atividade Complementar) do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê	137
Tabela 08: Cronograma de Organização dos Encontros de Formação Continuada/Componentes Curriculares	140
Tabela 09: Recursos necessários para a realização da ação 05	141
Tabela 10: Recursos necessários para a realização da ação 06	144
Tabela 11: Organização de Oficinas para reativação de Rádios Escolares nas Escolas do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Irecê	147
Tabela 12: Recursos necessários para a realização da ação 08.....	147
Tabela 13: Cronograma de realização de oficinas de conserto e metarreciclagem de dispositivos tecnológicos	150
Tabela 14: Recursos necessários para a realização da ação 09	150

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Faixa etária dos professores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê	99
Gráfico 02: Tempo de atuação dos professores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê	100
Gráfico 03: Nível de escolaridade dos professores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê	101
Gráfico 04: Acesso as TIC em casa pelos professores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê	102
Gráfico 05: As TIC implementadas nas práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê	105
Gráfico 06: Criação e apresentação de audiovisuais.....	110
Gráfico 07: Ver vídeos/filmes.....	110
Gráfico 08: Práticas Pedagógicas com as TIC que os professores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê NUNCA realizaram com os estudantes (%)......	114
Gráfico 09: Fomento do uso do celular nas práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê	118

SUMÁRIO

1. MEMORIAL: O (DES)CAMINHO, AS INQUIETAÇÕES E O (DES)ENCONTRO COM AS TIC	16
2. INTRODUÇÃO	24
3. A PESQUISA	39
3.1 QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	43
3.2 O CAMPO EMPÍRICO, OS SUJEITOS E PRODUÇÃO/ANÁLISE DE DADOS ..	44
4. CAPÍTULO I: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES.....	53
4.1 OS FATORES QUE INFLUENCIAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	55
4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: AS TIC E SUAS POSSIBILIDADES	62
4.2.1 As TIC como ferramentas nas práticas pedagógicas	64
4.2.2 As TIC como estruturantes nas práticas pedagógicas	67
4.3. A INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM AS TIC	73
5. CAPÍTULO II. ENSINO FUNDAMENTAL II: AS ESCOLAS, PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRECÊ	74
5.1. ENSINO FUNDAMENTAL: UM BREVE HISTÓRICO	80
5.2. O ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRECÊ.....	87
5.2.1. Escola Municipal Luiz Viana Filho	88
5.2.2. Escola Municipal Antônio Carlos Magalhães	90
5.2.3. Colégio Odete Nunes Dourado.....	91
5.2.4. Escola Municipal Joel Americano Lopes	93
5.2.5. Escola Municipal José Francisco Nunes	94

5.2.6. Colégio Municipal de Angical	95
5.3. AS TIC E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRECÊ: CONCEPÇÕES E ANÁLISES.....	96
5.4. O PERFIL DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRECÊ	100
5.5. A TIC NO ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRECÊ	103
6. CAPÍTULO III. PROJETO DE INTERVENÇÃO: AS TIC COMO ESTRUTURANTES DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS.....	121
6.1. OBJETIVO GERAL	122
6.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	123
6.3. OS BALIZADORES DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PRINCÍPIOS E DIRETRIZES	123
6.4. METAS/AÇÕES	128
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICES.....	165
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	166
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES.....	171
APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS.....	172
APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	173

1. MEMORIAL: O (des)caminho, as inquietações e o (des)encontro com as TIC

Meu nome é Jefferson Maciel Teixeira, nasci em 09 de setembro de 1977, na cidade de Central – Bahia, filho de Maria Gina Maciel dos Santos, professora, e de Edvaldo Teixeira dos Santos (*in memmorian*), caminhoneiro. Desde criança sempre fui considerado um “sonhador”, pois sempre tive a característica de buscar intensamente aquilo que acredito e por muitas vezes fui considerado “teimoso”. Busco sempre respeitar o próximo através das amizades, sem perder de vista minhas ideologias e aquilo que realmente acredito.

A minha vida escolar foi bastante intensa e contribuiu bastante para a minha formação enquanto ser humano, em seus variados aspectos. No início da minha caminhada escolar encontrei grandes dificuldades cognitivas e comportamentais. Sempre fui um aluno tímido e tinha barreiras muito intensas no que se refere a relacionamentos interpessoais, já que pouco falava ou emitia opinião em sala de aula. Além disso, os professores e professoras da época não permitiam muitas intervenções e reflexões sobre os conteúdos que vinham pré-definidos e muitas vezes fechados a novas possibilidades. Somado a isso, ainda tinha um postura rígida da escola, que não favorecia ao clima que proporcionasse a criatividade, autoria e criação dentro das atividades propostas pela escola.

Na escola, uma das minhas primeiras professoras foi minha própria mãe, fato que contribuiu para que as coisas se tornassem mais difíceis, já que deveria cumprir todas as atividades rigorosamente, sendo uma espécie de “exemplo” para os demais. Isso foi muito pesado, já que eu ficava preocupado sempre com o que os outros achariam do filho da professora. Esse fato contribuiu para que no Ensino Fundamental I e II as minhas participações na escola e em sala de aula fossem praticamente insípidas, pois, toda vez que tentava participar, logo era impedido, fazendo com que me ausentasse, mesmo presente, de muitas discussões em sala.

No ensino médio, comecei a deslanchar no que se refere à participação em sala de aula, me transformei em um aluno questionador, fato que incomodava muitos professores, que muitas vezes não compreendiam as minhas indagações. Naquela época, a educação era conduzida como se fosse um relógio, nada podia

ser diferente e produzido de maneira criativa. Por conta desses acontecimentos, muitas vezes fui parar na sala do diretor, para conversas longas e admoestações. Qualquer forma de criatividade que não estivesse dentro do planejamento e dentro do que o professor propunha, era rapidamente podado.

Quando conclui o Ensino Médio, ainda com inquietações e incertezas, fui convidado para trabalhar em uma escola pública estadual, no município de Central. Esse talvez tenha sido o primeiro e impactante momento que refleti sobre as tecnologias, pois a minha função como videotecário naquele espaço era, justamente, assistir programas educativos em canais da época e gravá-los em fitas de videocassete para que os professores utilizassem como dispositivos pedagógicos em sala de aula. Era uma evolução, para a época, ter essa possibilidade audiovisual para trabalhar com os alunos.

Nesse período, muitos professores achavam que os problemas relacionados à indisciplina, falta de atenção e domínio de classe seriam resolvidos por meio da tecnologia e, constantemente, solicitavam filmes que durassem exatamente o tempo destinado para uma aula, se eximindo de qualquer responsabilidade e trabalho futuros com a utilização do filme. Isso fez com que pensasse, mesmo superficialmente, já naquela época, na importância de sabermos utilizar as tecnologias como possibilidade de proporcionar aprendizagens diferenciadas aos estudantes.

Depois de alguns anos, prestei vestibular na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, para Pedagogia, e consegui aprovação, mesmo com algumas dificuldades que ainda tinha como estudante. Ao escolher esse curso enfrentei grande preconceito dentro da família. Mesmo a minha família não acreditando em um futuro promissor nessa área, o curso de Pedagogia me fez refletir muitas coisas sobre educação, entendendo alguns processos relacionados à aprendizagem, currículo, ações docentes, etc.

Decidido em continuar meus estudos, participei de uma seleção para Especialização em Gestão de Organizações Educacionais, curso que concluí em 2010, que me ajudou muito a perceber a relação entre educação e uma gestão participativa e democrática, além de entender que as ações de um gestor são muito importantes para se conseguir objetivos positivos na instituição. Essa postura e ideia

foram fortalecidas quando participei do Programa para Capacitação de Gestores Escolares (PROGESTÃO), que é um programa que me ajudou a continuar estudando e entendendo os processos de gestão, assim como a lidar com as questões gerenciais da escola, como a gestão de pessoas, financeira e, além disso, produzir uma relação mais respeitosa na escola, com todos os envolvidos.

Ainda busquei outra especialização na área de Metodologia do Ensino Superior, pela Faculdade Católica de Anápolis, curso concluído em 2012. Nesse curso tive contato com possibilidades de atuação no ensino superior, que se tornou um objetivo que buscava durante os anos seguintes. Atuei como tutor no ensino a distância na Universidade Norte do Paraná, no Polo de Irecê. Esse primeiro contato com essa modalidade foi muito importante na minha formação profissional, já que muito do que se fazia nessa tutoria estava alicerçado no uso das TIC. Além disso, tinha acesso a todo material produzido para o curso de Pedagogia da referida instituição, me dando um bom aporte para intensificar minhas leituras, acessar vídeos nas plataformas do curso, baixar livros e textos de autores reconhecidos.

Em decorrência da minha atuação na área de História, onde lecionei durante vários anos na Zona Rural do Município de Central na Bahia, mesmo sem formação para tal, mas com muita afinidade na área, procurei ainda a Licenciatura em Serviço em História, que me possibilitou buscar a formação para a referida área, pelo fato de atuar há algum tempo com História (modalidade de complementação pedagógica) pela Faculdade de Ciências da Bahia (FACIBA). Essa formação me proporcionou lecionar até o momento na área de História, no Ensino Fundamental II, no município de Lapão – Bahia.

As minhas primeiras experiências profissionais foram bastante significativas. Aconteceram na própria escola onde trabalhei, no Centro Educacional Cenequista de Central (CENEC), como *office boy*. Foi basicamente nesse lugar onde tive os primeiros contatos com profissionais da área de educação, com todos os seus desafios, interesses e realizações. Acredito que estava nascendo em mim também a vontade de ser educador e contribuir com a formação e a construção coletiva de uma educação voltada para a emancipação e participação efetiva dos sujeitos nas decisões autônomas para a construção de uma sociedade melhor.

Em seguida aceitei um desafio muito maior: lecionar, ainda com 18 anos de

idade, em uma escola rural do município, numa turma multisseriada, contemplando alunos de várias idades, distribuídos entre a antiga 1ª série até a 4ª série do fundamental I. Tudo era desconhecido e causava medo, e minha falta de experiência limitava as minhas intervenções pedagógicas naquele espaço. Foi um período de desequilíbrio, que me possibilitou muito refletir sobre a educação, pensar sobre o real objetivo da mesma, analisar sobre diversas possibilidades, sobre o papel de cada um nessa árdua tarefa de ensinar.

Deslocava-me até a escola de bicicleta e enfrentava todos os dias grandes dificuldades, oriundas da falta de material e condições mínimas de trabalho, as quais desembocavam em situações sociais bem complexas, como o fato dos moradores do povoado considerarem normal uma criança em idade escolar “fumar” desordenadamente. Foi um impacto muito grande trabalhar naquela localidade. Precisei mexer muito com tabus e aspectos culturais, sobre os quais precisava refletir cotidianamente. Como enfrentá-los? Por onde começar? Isso mesmo que quero pra minha vida? Esses questionamentos representaram um momento de transição importante em relação a minha atuação e, principalmente, em relação a minha profissão.

Para amenizar as distâncias entre o que a escola ensina e as verdadeiras necessidades dos seus agentes, foi necessário a construção de um pensamento e um projeto articulado totalmente com a comunidade em que a escola estava inserida, além disso refletirmos como escola e sociedade sobre a cultura que é produzida por aquela realidade. Nessa direção, surgiram outros questionamentos: que cultura é essa daquela realidade vivenciada? Como a escola pode tentar compreendê-la?

Assim, foi implantado um Projeto de Identidade para a comunidade, e os pais começaram a ser convidados para eventos, debates, e reuniões na escola, para tratar das questões éticas, morais, culturais de um povo. No início foi muito difícil, já que eles entendiam que tudo que acontecia ali era normal: depredar a escola, xingar as pessoas, fumar, ir na escola quando queriam, realizar atividades escolares de tempos em tempos, etc. Se o educador tentasse “tocar” nessas questões, era considerado impróprio para aquele espaço.

No entanto, a educação pode trazer mudanças incríveis. E essa comunidade

começou a mudar com o Projeto de Identidade; após três anos, tudo ali era diferente, estudantes preocupados com a escola, família protegendo e cuidando do espaço escolar, participação efetiva nos eventos da escola, eventos culturais organizados pelos próprios estudantes e escola, enfim, a educação passou a tomar sentido na minha vida. Agora tinha certeza que queria ser professor, estudar pedagogia e me aperfeiçoar a cada dia. Fiquei nessa escola até os 21 anos de idade, período que fui transferido para uma escola na sede do município.

Nessa experiência que vivi, ficou claro que era necessário construir uma escola com função social bem definida, mas nunca limitada em si mesma, e que é imprescindível a articulação entre escola e comunidade, assim como o conhecimento e incentivo à manutenção de uma cultura heterogênea e criativa, inclusive no âmbito escolar.

Até o ano de 2000, trabalhei em algumas escolas na zona rural e na zona urbana do município de Central, até que, em 2001, fui aprovado em concurso público como professor. Atuei em alguns momentos na Rede Municipal de Central como gestor escolar e também como coordenador técnico e pedagógico durante esse período.

Concomitante a isso, tive experiências na rede particular de ensino, atuando entre 2004 e 2009 no Instituto de Ensino JMC (Colégio Cometa), em Irecê – Bahia. Nessa Instituição iniciei como digitador, de 2004 a 2007, atuando como coordenador pedagógico em 2008 e 2009, período que fui aprovado em concurso público no Município de Lapão – Bahia, como professor, no Ensino Fundamental II, na Escola Municipal Antônio Marculino Vieira, em Aguada Nova, Zona Rural do município.

Outro fato relevante da minha carreira profissional foi a aprovação no concurso para coordenação pedagógica da Rede Municipal de Irecê. Como coordenador da Escola Municipal Luiz Viana Filho, em Irecê, passei a atuar na oficina de educomunicação, que utiliza como base de atuação a utilização das tecnologias na escola, em diversos vieses, promovendo assim a reflexão sobre o papel da escola, do professor e dos estudantes frente às tecnologias.

Vale ressaltar que a referida escola foi contemplada, através de escolha realizada pela Secretaria de Educação de Irecê, com a parceria de uma Organização de Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) denominada Instituto

Brasil Solidário¹, que atua desde 2011 no município de Irecê, em várias áreas da escola, como tecnologia, incentivo à leitura, meio ambiente, arte e geração de renda, inclusive com a doação de vários equipamentos tecnológicos e, mais ainda, com a formação para utilização dos mesmos de maneira colaborativa, criativa e produtiva, com material de apoio e várias informações. A referida OSCIP funciona com o apoio, principalmente, da iniciativa privada, também por meio do incentivo à dedução do imposto de renda e, ainda, através de financiamento coletivo. Os principais apoiadores são: Palmerinha Ação Social e o Instituto Samuel Klein.

Ainda em 2012, quando fui convidado para fazer parte da OSCIP, justamente nessa área tecnológica, agora como oficinheiro e palestrante, comecei a realmente buscar entender o uso das TIC na educação, de maneira horizontal, colaborativa e participativa, sendo os estudantes os protagonistas do processo de ensino/aprendizagem.

No final de 2012, depois de quase um ano me envolvendo com as TIC em escolas públicas, principalmente do Norte e Nordeste, atuando na área de educação do Instituto Brasil Solidário, com experiências intensas das dificuldades, possibilidades e complexidades no que tange aos processos formativos e relacionados ao uso das tecnologias dentro da escola, comecei a pesquisar sobre as TIC e suas potencialidades na sociedade e no espaço escolar, encontrando assim, nessa procura, ou fuga, os professores Nelson De Lucca Pretto e Maria Helena Silveira Bonilla.

Esse “encontro” foi intenso e quando falo de “procura ou fuga” é querendo justificar que o sentimento inicial, confortante e agradável, provocou posteriormente um desequilíbrio alterado, inquieto e importante, pois ainda entendia as TIC apenas como “ferramenta” e pouco compreendia a verdadeira utilização das mesmas como “elemento estruturante” das ações pedagógicas sistematizadas da escola, com possibilidades ampliadas a partir das conexões em rede, levando em consideração os valores locais e não locais presentes, as diferenças regionais, as relações

¹ O Instituto Brasil Solidário IBS é uma OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – voltada à valorização do ser humano, oferecendo-lhe oportunidades por meio da Educação, ampliando as oportunidades de desenvolvimento local por meio de educadores, crianças e jovens, através da educação pública de qualidade. As propostas se traduzem em políticas e práticas flexíveis que se adaptam a diversos contextos culturais e regionais e, efetivamente, impactam o processo de ensino-aprendizagem em território. Disponível em: <<http://www.brasilsolidario.com.br/institucional/sobre-nos-2/>>. Acesso em 23 Mar. 2017.

horizontais, sendo assim representante de novas formas de pensar, agir e sentir, como afirma a professora Maria Helena Bonilla.

Os primeiros contatos com as ideias dos autores foi com a aproximação ainda “desconfiada” dos trabalhos *Por uma Ética Hacker e Professor, autor?* do professor Nelson De Luca Pretto e a tese de doutorado da professora Maria Helena Bonilla, *Escola aprendente: desafios no contexto da sociedade do conhecimento*. Nesses trabalhos, tive acesso às ideias que já acreditava, de maneira intuitiva e prática como: compartilhamento, horizontalidade, participação, generosidade, autoria, criatividade, desterritorialização, softwares livres e muito mais.

Ainda sob o impacto desse contato, recebi outro desafio, que contribuiu significativamente com a construção de possibilidades de deslocamento do que eu pensava sobre as TIC. Comecei, então a atuar como coordenador do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e Tabuleiro Digital em 2015/2016. Nesse trabalho, que aconteceu de maneira coletiva com a participação de vários colaboradores, foram realizadas diversas ações com a utilização das TIC como possibilidades estruturantes do processo de construção de conhecimento. Dentre essas ações, destaca-se: o Projeto Cinema na Praça, o Projeto Conexões: Movimento Cultural na Escola, Jornada de Oficinas, cursos de Fotografia, Rádio Escolar/Web, Audiovisuais e as oficinas temáticas. Todo esse movimento proporcionou o que o professor Nelson Pretto chama “produção de conhecimento e de cultura”. Assim, todo o trabalho realizado na Escola Municipal Luiz Viana Filho e no Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira/Tabuleiro Digital se conecta com as ideias de Bonilla, quando ressalta que:

A contemporaneidade exige que a escola proponha dinâmicas pedagógicas que não se limitem à transmissão ou disponibilização de informações, inserindo nessas dinâmicas as TIC, de forma a reestruturar a organização curricular fechada e as perspectivas conteudistas que vêm caracterizando-a. (BONILLA, 2005, p. 95).

O mover era justamente pensar em uma nova forma de organização curricular, superando os aspectos conteudistas, por isso essa transformação não foi fácil, pois a Escola Municipal Luiz Viana Filho, na época, era uma escola com histórico complicado de violência e indisciplina, onde poucos profissionais queriam atuar, num bairro com índice alto de violência, drogas e desestrutura familiar.

Nas ações do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira em Irecê, procurei “beber” diariamente da fonte que acredito ser a ideia mais importante no pensamento dos professores Nelson Pretto e Maria Helena Bonilla e que sustenta o que sonhamos e desejamos com o envolvimento verdadeiro com as TIC. Trata-se do pensamento do irlandês George Bernard Shaw: *Se você tem uma maçã e eu tenho outra; e nós trocamos as maçãs, então cada um terá sua maçã. Mas se você tem uma ideia e eu tenho outra, e nós as trocamos; então cada um terá duas ideias.*

Assim, desde estudante da Rede Pública até a minha atuação profissional, as tecnologias sempre me impulsionaram e me provocaram. É um imenso desafio pensar nas possibilidades que as tecnologias podem proporcionar. Era quase inevitável ver a reclamação dos profissionais de educação afirmando que na escola faltavam muitos dispositivos tecnológicos e isso até servia de argumento para comportamentos e ações pouco proativas em relação à criação de possibilidades de aprendizagem com uso das tecnologias por parte dos professores e da própria escola.

Foi nesse caminho de inquietações, encontros e desencontros, que fui construindo, durante esse percurso, análises de possibilidades com as TIC. Essa postura foi fortalecida com o desejo intenso de investigar mais sobre a referida temática, que sempre fez parte das minhas inquietações. Surge, então, em 2015 a oportunidade do Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação, através de uma parceria entre a Universidade Federal da Bahia e os municípios de Irecê, Lapão e Ibititá (todos da Bahia). Buscando aprofundar as discussões sobre as TIC, naquele momento profissional de inquietações, especialmente as experiências do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e do Tabuleiro Digital, em que estava inserido, estabelecer contato com alguns dos autores que me instigavam nessa e outras possibilidades que o Mestrado Profissional em Educação poderia proporcionar, resolvi participar da seleção e tentar me aprofundar mais da referida temática.

2. INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm sido um tema discutido amplamente na contemporaneidade, principalmente no que se referem as suas potencialidades em um mundo cada vez mais voltado para a pluralidade, onde as informações são cada vez mais velozes e interativas. Essas discussões produzem a necessidade de compreendermos as novas demandas sociais e o desejo de buscarmos uma concepção de tecnologias e educação pautada na perspectiva convergente de processos mais abertos, livres e colaborativos.

Compreender as TIC e suas potencialidades, assim como a sua utilização em diversas áreas, será de grande importância para alavancarmos processos de informação, comunicação e conhecimento mais flexíveis, com possibilidades reais de experiências mais colaborativas e coletivas para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse contexto, a sociedade, através das suas necessidades, utiliza as TIC para buscar novas formas de solucionar problemas, encontrar caminhos, produzir soluções.

O mundo está em processo de mudança constante, principalmente se tratarmos dos aspectos tecnológicos, que provocam uma aceleração desenfreada no processo de produção de conhecimento, devido a emergência dos dispositivos de comunicação móveis. Nesse contexto, “a geração, processamento e transmissão de informação torna-se a principal fonte de produtividade e poder” (CASTELLS, 1999, p. 21). Essa conjectura de mudanças e conquistas tecnológicas que o mundo vive é pautada na era da informação (CASTELLS, 2003), que vivemos na contemporaneidade, onde a digitalização de conteúdos e produções científicas diversificadas são disseminadas com maior ubiquidade de que em outros tempos.

A popularização das ferramentas e possibilidades de acesso à internet estão cada vez mais intensas. Isso acontece devido ao crescimento do número de aparelhos celulares e outros aparatos móveis. Os seres humanos estão cada vez mais conectados, embora ainda existam grandes desafios no que se refere a problemas de conexões sem qualidade; mesmo assim, a maioria das pessoas tem acesso à internet de maneiras diversificadas.

Para Manuel Castells,

A tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com suas necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias. Além disso, as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia. (CASTELLS, 2006, p. 17)

A tecnologia está cada vez mais impregnada no nosso cotidiano. A sociedade busca a cada dia novas formas de interação e comunicação em rede. A internet ganha grande importância no mundo atual, pois através da mesma os processos comunicativos se intensificam, as fronteiras digitais diminuem, os mercados internacionais avançam, surgem plataformas, jogos e outras tantas possibilidades digitais. O ser humano como parte integrante nesse mundo também passa a agir diferente frente a essas grandes transformações.

Com o crescimento e avanço tecnológicos relacionados ao dinamismo e à fluidez dos processos comunicativos, surgem as novas formas de interação humana. O ser humano, interligado até então a partir de localizações geográficas e temporais limitadas, agora se vê totalmente imerso em processos contínuos de desterritorialização e reterritorialização, pois, devido à internet, as fronteiras e a limitação do espaço não são mais impedimento para que os seres humanos potencializem a conexão, comunicação e a criação coletiva.

Para André Lemos,

O fluxo comunicacional dá-se localmente, identificando a posição do usuário e propondo serviços locais. Lugar e contexto são elementos essenciais, exigindo a co-presença do usuário, dispositivos, lugares, softwares. Isso favorece novos usos do espaço (LEMOS, 2010, p.7).

Esse processo de mudança é provocado principalmente pelo crescimento mundial das possibilidades relacionadas a questão da mobilidade e crescimento das potencialidades da internet. Nesse caso, o ser humano não está mais inteiramente ligado a um espaço geográfico limitado, como um microcomputador estático e imóvel, podendo estar conectado à internet em qualquer espaço e em movimento, através da tecnologia móvel.

Os usos dos espaços decorrentes da mobilidade e da internet fazem emergir um contexto social diferente, marcado pela velocidade e pela expansão contínua dos

processos criativos, informatização e virtualização. Desses processos surgem novas formas de comunicação voltados para a desterritorialização de espaços rígidos e limitados, rompendo barreiras físicas e geográficas e conectando pessoas em todo o mundo. "(...) Há uma nova forma de pensar e de se produzir conhecimentos, com outra lógica, que considera os processos comunicacionais - quase instantâneos - como elementos transformadores das realidades locais." (PRETTO & RICCIO, 2010, p.157)

Para Lemos, a ideia de desterritorialização deve ser compreendida levando em consideração a noção de território que,

não deve ser entendido apenas pelo aspecto jurídico, como espaço físico delimitado. Definimos território através da ideia de controle sobre essas fronteiras, podendo essas serem físicas, sociais, simbólicas, culturais, subjetivas. Criar um território é controlar processos que se dão no interior dessas fronteiras (LEMOS, 2012, p. 4).

Quando falamos de desterritorialização, estamos reforçando a ideia de que o ser humano e as tecnologias fomentam novas formas de interações. Essas interações geram produções coletivas e de aprendizagem colaborativa. Seres humanos interligados mundialmente, com diversas possibilidades de trocas de informações, comunicações instantâneas, conexões coletivas, proporcionam um ambiente propício para o surgimento da inteligência coletiva, que para Lévy (2003) representa uma espécie de sociedade autônoma.

Nessa sociedade autônoma, resultado da era digital mundial, as TIC representam a busca por avanços significativos, seja na medicina ou na educação, por exemplo. O mundo jamais será o mesmo, face ao desenvolvimento promovido pelas TIC, que ultrapassam fronteiras em busca de inovações constantes. Surge uma sociedade compartilhada, no que diz respeito à conquistas coletivas, produções colaborativas e experiências comunicativas diversificadas.

Para Lemos,

As novas tecnologias não só estão presentes em todas as atividades práticas contemporâneas (da medicina à economia), como também tornam-se vetores de experiências estéticas, tanto no sentido da arte, do belo, como no sentido de comunhão, de emoções compartilhadas. (LEMOS, 2013, p. 17),

Outros aspectos relevantes que perpassam pelas questões comunicativas estão relacionados às transformações que também acontecem nas relações culturais. As TIC fomentam essas novas relações, relativizando possíveis fronteiras de tempo e espaço, possibilitando novas formas de interação, interligando ambientes, pessoas e conteúdos.

Toda essa evolução tecnológica pautada nas TIC na sociedade mundial começa a ser discutida no Brasil como política pública na década de 1990. Esse cenário inicial resultou em um processo latente de exclusão digital, já que as condições sociais no Brasil revelam uma desigualdade social forte, impedindo que muitos conseguissem o acesso ao mínimo, pelos preços exorbitantes dos computadores, que limitavam a compra para muitos.

No entanto, podemos citar alguns projetos que contribuíram significativamente para a disseminação das TIC no Brasil. Na área de educação, as experiências iniciais com uso das tecnologias na educação ocorrem com a realização de Seminários Nacionais de Informática em Educação, e com pilotos em algumas Universidades públicas, do Projeto EDUCOM, que tinha como objetivo principal levar computadores às escolas públicas do Brasil, fomentando possibilidades relacionadas à formação de recursos humanos e criação de softwares educacionais. O projeto desencadeou, mais tarde, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), em 1997, que continuou, fortemente, com a concepção de fomentar a entrega de computadores nas escolas de educação básica, aliada à utilização de recursos digitais e conteúdos educacionais. Em 2007, o PROINFO foi reformulado, passando a ser nomeado como Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como prioridade a implantação de laboratórios de informática, formação de professores e divulgação de conteúdos digitais.

Outra ação importante foi Projeto Um Computador por Aluno (UCA), em 2007, difundindo o modelo 1:1 (um equipamento por estudante), bem como a produção de conteúdos digitais. Outro marco importante nesse processo foi o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), de 2008, lançado pelo Governo Federal, através de decreto, e que tem como objetivo contemplar as escolas urbanas com conexão à internet. As escolas rurais, fora desse projeto, utilizariam o Programa Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC), que oferece conexão via satélite para comunidades mais isoladas.

Não só os avanços na Educação ganharam notoriedade com o uso das TIC. Avanços em outras áreas ao longo de tempo também favoreceram acesso da população às tecnologias. Na área de saúde, por exemplo, se concretiza a democratização dos serviços de saúde com a utilização das TIC, com possibilidades voltadas para imagens médicas, ferramentas e aplicações de apoio à decisão médica, telemedicina/telessaúde e projetos de informática em saúde, onde destaca-se a Tecnologia Assistiva, que não está restrita apenas à saúde, mas tem sido utilizada intensamente na educação, através de recursos e serviços tecnológicos que contribuem para que pessoas com alguma deficiência consigam ampliar habilidades funcionais, promovendo assim independência e inclusão.

Além desses avanços notadamente importantes para a disseminação e potencialização da utilização das TIC, pode-se mencionar ainda vários projetos e programas de inclusão digital implantado no Brasil. Cultura Viva é um exemplo disso. Criado pelo Ministério da Cultura, em 2004, através do Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania, teve como proposta a criação de uma rede de gestão cultural, fomentada por Pontos de Cultura, com a implementação de vários editais e bolsas que disseminassem a cultura, incluindo a cultura digital.

Além do Cultura Viva, podemos citar outros projetos, como o Projeto Casas Brasil, que funcionou inicialmente como piloto no Município de Valente, na Bahia. Como fruto da parceria entre o Ministério da Educação (MEC), Ministério da Ciência e Tecnologia, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Petrobrás, o projeto tinha como objetivo central promover a inclusão digital com a oferta de bolsas de treinamento relacionadas à tecnologia da informação e manutenção das unidades criadas em várias capitais e interior do Brasil.

Outra característica importante do projeto estava na possibilidade de criar condições para incentivar a cultura local, fomentando a leitura e a inclusão digital, abrindo editais de oportunidade para ONG, associações, institutos, museus e outros órgãos.

Dentro desse contexto de inclusão digital e possibilidades relacionadas com as tecnologias, não se pode deixar de mencionar a importância do Programa Nacional de Apoio à Inclusão Digital nas Comunidades, através do Programa Telecentros.Br, objetivando a captação e a formação de monitores e gestores dos telecentros, com o

intuito de contribuir com os usuários dos telecentros para acesso, navegação à internet e manipulação básica do computador.

Outro programa a ser destacado, no que se refere às possibilidades de acesso ao computador e a internet para a população, é o Computador para todos, que antes era conhecido como PC conectado. No programa, que entrou em vigor em 2005, o Governo Federal facilitava para o cidadão a aquisição de computadores por preço acessível, podendo ser pago em várias parcelas fixas. Além disso, a máquina ainda contava com aplicativos e sistema operacional em software livre, permitindo acesso à internet.

Em 2012, através do Ministério das Comunicações, aconteceu o processo de implantação do projeto-piloto Cidades Digitais, através de abertura de edital que selecionou 80 cidades para iniciar a experiência. A ampliação do programa se deu em 2013 com a inclusão do mesmo no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), aumentando-se o número de cidades contempladas para 262. O projeto previa mudanças e ampliação da infraestrutura com a instalação de fibra óptica, e com garantia de manutenção constante em áreas que já dispunham essas instalações. O Estado do Pará, por exemplo, já está beneficiado em nove cidades, e até 2018 será ampliado para mais quinze municípios do estado.

Atualmente o Brasil ocupa posição de destaque em relação à questão mercadológica das TIC. Segundo o Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor - IDEC, o Brasil está entre os quatro maiores mercados de Tecnologia da Informação e Comunicação no mundo, ultrapassando países como Reino Unido, França e Alemanha. Muitos desses avanços e conquistas são frutos de iniciativas vinculadas a apoio a projetos e financiamentos na referida área, através de vários ministérios, destacando os antigos Ministério da Ciência Tecnologia e Inovações (MCTI), e da Cultura (MINC), os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior.

Mesmo diante de significativos avanços relacionados às TIC, o Brasil ainda vive momentos de intensa exclusão tecnológica, precisando avançar muito no sentido de garantir não só o acesso, mas a qualidade de conexão à internet, por exemplo. Ainda há um contexto de exclusão claro, devido às desigualdades sociais e as condições de acesso, que estão diretamente relacionadas às questões de

diferença entre cidade e campo ou população com condições economicamente desiguais.

Atualmente o mercado das TIC no Brasil está com possíveis previsões de crescimento, mesmo o país enfrentando uma grave crise política e econômica. Segundo o IDEC, para 2016, o crescimento foi de 2,6% em comparação ao ano de 2015. Esse cenário poderia resultar em um crescimento ainda mais acentuado, se compreendemos que nesses últimos anos o crescimento e poder de compra do brasileiro sinalizaram para grandes avanços sociais e diminuição da pobreza em nosso país, principalmente até meados do ano de 2016, fazendo com que mais pessoas tivessem acesso a equipamentos através das tecnologias móveis.

No entanto, atualmente, o Brasil vive um momento complicado em relação ao crescimento econômico e aos projetos e programas que garantem a manutenção dos avanços sociais e o acesso às TIC, que vinham sendo estabelecidos nos últimos governos. Em 2017, por exemplo, o Governo Federal cortou do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações mais de 100 milhões em recursos. O atual presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) se manifestou, recentemente, sobre os cortes capitaneados pelo Governo Federal. Segundo Ildeu de Castro Moreira (2017), em entrevista ao site brasil247.com, “o setor de pesquisas no Brasil está sob forte ameaça decorrente do corte de verbas determinado pelo governo Michel Temer e que, apesar da defasagem, ainda sofreu contingenciamento de 44%”.

Também, vale ressaltar que apenas o crescimento no número de acessos não garante por si só uma eficiência no que diz respeito à utilização das TIC. No Brasil existem vários problemas que impedem o fortalecimento de acesso qualificado à rede mundial de computadores, de forma igualitária. Podemos citar, por exemplo, a baixa velocidade, a perda de conexão e a péssima qualidade da conexão internet, principalmente no interior e na zona rural. Essas características implicam em algumas limitações das possibilidades relacionadas às TIC, seja na escola ou em qualquer espaço.

Nesse sentido, Castells ressalta que:

O novo sistema tecnoeconômico parece causar desenvolvimento desigual, aumentando simultaneamente a riqueza e a pobreza, a produtividade e a exclusão social, acarretando um processo global

de desenvolvimento desigual que parece ser a expressão mais dramática da divisão digital. (CASTELLS, 2003, p. 217.)

No Brasil, a cada dia verifica-se crescimento no acesso à Tecnologia da Informação e Comunicação, prova disso é a pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), segundo o qual, em 2017, 54% dos domicílios do Brasil possuíam acesso à internet, embora persista um quadro de desigualdade no que se refere a proporção por classes sociais, áreas e regiões. Na classe A, por exemplo, o acesso à internet chega a 98%, enquanto que, na classe C, apenas 60% e esse índice torna ainda mais alarmantes nas classes D/E, com acesso de 23%. Essa discrepância nos percentuais de acesso à internet também se verifica entre as áreas urbanas e rurais, e ainda levando-se em consideração as regiões brasileiras. No Sudeste têm 21,6% de domicílios conectados, na região Nordeste são 13,1%, na região Sul são 31,2%, no Centro Oeste 17,7%, no Norte 17,4 de domicílios com internet. Esses dados foram coletados entre novembro de 2016 e junho de 2017 em 23.721 entrevistas domiciliares realizadas a partir de questionário estruturado, em 350 municípios. (CETIC, 2017₂).

Como pode-se perceber, ainda existem muitos problemas e desafios para garantir acesso de qualidade a todos, indistintamente. Assim, apesar dos dados mostrarem que grande parte dos brasileiros acessa a internet, percebe-se que uma parcela considerável da população ainda não tem acesso e, somado a isso, ainda existem possíveis barreiras que impedem o acesso, fomentando assim a necessidade de ações que tragam novas possibilidades. Segundo a pesquisa da CETIC, os principais impedimentos são: Custo elevado, falta de um computador no domínio, falta de habilidade ou por não saberem usar a internet e falta de interesse ou necessidade (CETIC, 2017).

Apesar dos problemas apontados, principalmente em relação às desigualdades de acesso e oportunidade no que diz respeito às TIC, os avanços das tecnologias no cenário mundial e brasileiro nos últimos anos são notáveis. Essas tendências tecnológicas impulsionadas pelas conquistas nacionais e mundiais se apresentam

² Dados da 11ª edição da pesquisa TIC Domicílios, divulgada em 05/09/2017 pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br – , por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br – do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR – NIC.br. Disponível em: <http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_DOM>. Acesso em 04 Nov. 2017.

em Irecê de forma efetiva na década de 90, quando alguns comerciantes, representados pelo Centro de Dirigentes Lojistas discutiam, já naquela época, como implementar novas alternativas comerciais para a utilização de computadores e softwares que possibilitassem uma melhor sistematização de registros dos seus estabelecimentos, no que diz respeito à organização de estoques, pessoal, vendas e controle financeiro.

As TIC em Irecê começam a ser utilizadas com mais intensidade com a implantação de Escolas de Curso de Informática em meados da década de 90. Nesse caso, a tecnologia (computador) era considerada apenas uma ferramenta que possibilitava acesso ao mercado de trabalho. Até esse momento, os computadores ainda não estavam implementados nas escolas do Município de Irecê, apesar de que algumas poucas pessoas já tinham computadores em casa, mesmo sendo um item muito caro para a época.

Mesmo algumas pessoas tendo contato com a tecnologia, através de computadores pessoais e também nos cursos técnicos de informática da época, surge outra possibilidade de acesso, que eram os laboratórios de informática, que começam a funcionar no início do ano 2000 na Fundação Bradesco e na Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Alguns desses acessos ainda aconteciam apenas para consumir informações que já estavam nas máquinas e outros para utilizar pacotes de escritório, para edição de textos, planilhas e criação de apresentações de slides, uma vez que a rede mundial de computadores ainda não era uma realidade na região.

Diante desse contexto, umas das possibilidades de mais pessoas terem acesso à tecnologia foi a chegada de computadores nas escolas públicas, que começa a acontecer com implantação do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), criado pelo Ministério da Educação. O programa foi instituído em 1997 e tinha a finalidade de equipar e promover o uso pedagógico da tecnologia nas escolas públicas do Brasil. No caso de Irecê, esses equipamentos só chegaram às escolas depois do ano 2000, e quando chegaram ficaram algum tempo encaixotados e sem utilização.

Na Bahia, principalmente em decorrência do fechamento dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), o PROINFO sofreu grandes baixas em 2016,

chegando a ser quase extinto. Esse fato deixou grandes lacunas na formação dos professores e no desenvolvimento de programas que visavam estimular as inovações e a utilização das TIC e, ainda, prejudicou uma série de parcerias com as Universidades Federais e Estaduais, através do Programa Escola de Gestores e UCA. A distribuição de equipamentos tecnológicos também foi muito prejudicada.

Concomitantemente ao crescimento dos laboratórios de informática e posteriormente o surgimento mais intenso da internet, nos anos de 2002 e 2003, surge o Projeto Irecê, através do Programa de Formação de Professores do Município de Irecê. O projeto foi fruto de um convênio entre a Faculdade de Educação da UFBA e a Secretaria Municipal de Educação de Irecê. No projeto, as TIC ganham grande relevância, destacando-se os objetivos:

- Articular a formação de uma postura crítica, diante das mudanças do mundo contemporâneo com uma práxis educativa dinâmica, ativa e propositiva, mediante análise das mudanças sócio-político-culturais ocorridas no campo da educação, no processo histórico contemporâneo, suas implicações para as políticas públicas brasileiras das últimas décadas, com particular ênfase nas tecnologias da informação e comunicação.

- Desenvolver atitudes favoráveis diante do uso de tecnologias na educação, como elementos estruturantes de diferentes possibilidades de formação dos cidadãos do mundo contemporâneo, praticando o processo de ensino-aprendizagem voltado para a busca, análise e tratamento de informações.

(PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE IRECÊ, 2003, p. 17).

O objetivo do programa era promover uma formação de professores com reflexões contemporâneas, sendo as TIC elementos estruturantes para essa ação. Nessa relação, os possíveis participantes dos cursos pertenciam às escolas da Rede Municipal de Irecê, que nesse momento já contavam com dispositivos tecnológicos diversificados.

Como fruto do Projeto de Formação de Professores do Município de Irecê, implanta-se, em 2004, a Licenciatura em Pedagogia – Educação Infantil e Ensino Fundamental/séries iniciais. Previa-se “o uso intensivo e convergente das tecnologias da informação e comunicação, que estruturarão a base do Projeto e da práxis pedagógica dos professores.” (PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE IRECÊ, 2003, p. 18). As concepções

pedagógicas, a estrutura, a metodologia e a organização curricular desse curso estavam inteiramente voltadas para uso das TIC, como fundantes do processo de construção do conhecimento.

Acredita-se que a implantação do Projeto de Formação de Professores do Município de Irecê e o Curso de Licenciatura em Pedagogia – Educação Infantil e Ensino Fundamental/séries iniciais, através de parceria entre Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Município de Irecê são recortes históricos imprescindíveis para uma nova concepção de utilização das TIC em seus variados aspectos, valorizando as possibilidades de colaboração, participação, autoria e, principalmente, a mudança de postura frente às tecnologias. Esse movimento contribuiu para que os sujeitos envolvidos refletissem e iniciassem uma construção gradativa que negue a postura de meros consumidores de informações, para produzirem ações voltadas para a concepção de sujeitos ativos, produtores do seu próprio conhecimento, em sintonia como a emergente categoria de consumidores, que Xavier define como *prosumer*, aqueles que ultrapassam a cultura de consumo que envolve “a construção individual e coletiva de práticas, identidade e significados, incluindo textos, imagens e objetos alternados, para construção de novos conhecimentos de forma ativa e empoderada” (XAVIER, 2012, p. 124), por isso são considerados consumidores inovadores, pois partem da sua condição de consumidor passivo para a produção de produtos, que são fortalecidos, nesse último caso, pelos avanços tecnológicos e do aumento de acesso à internet.

Nessa perspectiva de criação e produção de novos conhecimentos, de forma ativa, e como fruto das discussões e produções do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias da Faculdade de Educação da UFBA, com intuito de articular a universidade e as escolas, fomentando o uso criativo das TIC, foi criado o Projeto Conexões: Ciberparque Anísio Teixeira, com o objetivo de:

- Produzir cultura e conhecimento;
 - Democratizar o acesso livre e aberto à internet;
 - Promover uma inserção ativa dos sujeitos na sociedade contemporânea;
 - Disponibilizar recursos tecnológicos com o propósito de, efetivamente, produzir conhecimentos;
 - Proporcionar à população de Irecê, da Microrregião e do semiárido baiano um a articulação em rede de saberes.
- (PROJETO CONEXÕES: CIBERPARQUE ANÍSIO TEIXEIRA, 2004, p. 01)

O projeto foi criado a partir da abertura de edital do Ministério da Cultura (MINC) para a implantação de Pontos de Cultura em todo Brasil. O projeto previa e desencadeou a constituição do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira, do Tabuleiro Digital e da Rádio Ciberparque, que muito contribuíram para a disseminação da cultura digital e para universalização do acesso aberto e livre à internet, possibilitando assim o uso mais intenso das TIC nos variados espaços de Irecê e região, até os dias atuais.

Mais recentemente (2013), o Município de Irecê criou uma Proposta Curricular, fruto do Curso de Especialização em Currículo, no âmbito do Projeto de Formação de Professores do Município de Irecê. Nessa proposta curricular, as Tecnologias na Educação fazem parte de um dos eixos estruturantes da sua organização em ciclos. Na referida proposta, as TIC aparecem como uma demanda da contemporaneidade e o indivíduo é compreendido como “capaz de participar, questionar, produzir, decidir, transformar, tornando-se parte integrante da dinâmica social” (BONILLA, 2005, p. 43). Portanto, essa proposta curricular:

- Adota a concepção de tecnologias como estruturantes;
 - Estabelece que as práticas de sala de aula devem incorporar o uso das tecnologias como mais um recurso que possibilita a aprendizagem das crianças, adolescentes, jovens e adultos;
 - Considera os estudantes como produtores de conhecimentos e protagonistas;
 - Estabelece que o contato com as tecnologias na escola far-se-á desde o Ciclo da Infância I;
 - Concebe que a formação de professores é imprescindível;
 - Estabelece o uso das tecnologias na educação especial.
- (PROPOSTA CURRICULAR PARA O MUNICÍPIO DE IRECÊ, 2013, p. 24 e 25).

Vale ressaltar que a Proposta Curricular do Município de Irecê ainda é uma possibilidade de implantação e a necessidade de atualização será cada vez mais intensa e necessária, já que as mudanças que acontecem nos dias atuais são constantes e ininterruptas. Mesmo assim, é um possível caminho para a implantação dos Ciclos de Formação Humana no Município³, com uma forte contemplação do

³ A organização em Ciclos é pensada como superação da fragmentação da seriação. Diferente da série, ciclo é movimento, tem uma finalização, sempre seguida de um recomeço. Especificadamente, os Ciclos de Formação Humana ao levar em conta os ciclos da vida: infância, pré-adolescência, adolescência, juventude e maturidade, oferecem outra dinâmica para os espaços-tempos, mais extensa e ressignificada, a partir das temporalidades e da condição humana do interagir sócio antropológico (os tempos da vida). Os ciclos da vida são processuais, pois não cessam na prescrição ou no conceito final sobre as vivências conquistadas (Hammel e Borges, 2012). (PROPOSTA CURRICULAR PARA O MUNICÍPIO DE IRECÊ, 2013, p. 18).

viés voltado para uso das TIC como elementos estruturantes da educação.

Mesmo com todo contexto mundial, brasileiro e do Município de Irecê, de intenso uso das TIC, e tendo em vista que a escola pública é um espaço de vivência de atuação, enquanto ser humano e profissional engajado com questões que se referem à intensidade e qualidade do uso das TIC nos espaços públicos, percebe-se, mesmo superficialmente, que as TIC são utilizadas, muitas vezes, apenas como “ferramentas” para dinamizar as ações docentes nesses espaços. Essa postura docente é perceptível, principalmente no processo de planejamento das atividades pedagógicas, onde as TIC aparecem como “pano de fundo” e separadas do contexto ensino/aprendizagem. Nessa percepção, as TIC são externas à ação do estudante, parecendo algo distante e ilusório. O maior exemplo disso são os laboratórios, utilizados num tempo e espaço estanque, separados geograficamente e pedagogicamente dos demais espaços escolares.

Um das inquietações mais latentes nos dias atuais é a presença e o uso das TIC na escola, principalmente em relação às questões voltadas para as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental II, por entender que as TIC, utilizadas de forma integrada com outras ações da escola, proporcionam possibilidades comunicacionais de aprendizagem, pois reúnem, distribuem e compartilham colaborativamente informações na escola e no seu entorno.

Assim, Masseto contribui com o mesmo pensamento, dizendo que:

As tecnologias devem ser utilizadas para valorizar a aprendizagem, incentivar a formação permanente, a pesquisa de informação básica e novas informações, o debate, a discussão, o diálogo, o registro de documentos, a elaboração de trabalhos, a construção da reflexão pessoal, a construção de artigos e textos (MASETTO, 2006, p. 53).

Mesmo concebendo a ideia do autor, as incertezas em relação às tecnologias continuavam vivas. Por que as escolas e até a universidade estão cheias de equipamentos, computadores, laboratórios de informática, projetores multimídias e tantas outras possibilidades tecnológicas e essas não são utilizadas para gerar produções autorais, colaborativas e culturais? É preciso navegar em possibilidades com as TIC na escola.

E navegar, nessa configuração, significa utilizar esses equipamentos para

estimular a criatividade, protagonismo e autoria dos estudantes do Fundamental II, gerando aprendizagem. Nessa perspectiva, é necessário que um grupo de sujeitos escolares engajados (coordenação, professores e estudantes) monte um plano de ação e equipes de trabalho para construir possibilidades de transformação na escola e no bairro, através de ações com as TIC, pois, segundo Bonilla,

a contemporaneidade exige que a escola proponha dinâmicas pedagógicas que não se limitem à transmissão ou disponibilização de informações, inserindo nessas dinâmicas as TIC, de forma a reestruturar a organização curricular fechada e as perspectivas conteudistas que vêm caracterizando-a. (BONILLA, 2005, p. 95)

Nesse possível caminho de inquietações, surge, então, a possibilidade de um Projeto de Intervenção, no Município de Irecê em relação ao uso das TIC no sentido de contribuir com as reflexões/ações para propagar o uso das mesmas numa perspectiva estruturante de práticas pedagógicas que não se limitem à transmissão ou disponibilização de informações. Esse Projeto de Intervenção tem como objetivos:

- Fomentar práticas pedagógicas inovadoras a partir do uso das TIC no Ensino Fundamental II das escolas da Rede Municipal de Irecê;
- Fortalecer a parceria entre Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e escolas de Fundamental II da Rede Municipal de Irecê para contribuir para as práticas pedagógicas dos professores em relação às TIC;
- Organizar momentos de formação para professores e gestores (autores) voltados para o uso colaborativo e autoral das tecnologias e dos laboratórios de informática das escolas.

Para a concretização desse Projeto de Intervenção foi fundamental, como ponto de partida, a realização de uma pesquisa exploratória, cuidadosa e responsável, com a intenção de analisar como tem sido o uso das TIC no Ensino Fundamental II, pelos professores, em suas práticas pedagógicas. Para isso, é necessário o conhecimento da realidade desse segmento no Município de Irecê, em relação, principalmente, aos tipos e à intensidade do uso das TIC, para, a partir daí pensar possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras.

A pesquisa exploratória, nesse aspecto, conduzirá para análise das possibilidades do fenômeno em que se pretende intervir, no sentido de adentrar nas questões voltadas para a utilização das TIC pelos professores. Explorar

intensamente o campo empírico e compreender as ações dos sujeitos envolvidos no Fundamental II, da Rede de Educação de Irecê, bem como com o referencial teórico sobre o objeto em pauta nos ajudará a familiarizar-nos com a temática e, nesse caso, desenvolverá intervenções mais focadas e organizadas, geradas pelo aprofundamento nas questões da pesquisa.

O presente trabalho foi organizado em três capítulos, mas antes dos mesmos, traz o memorial, a introdução e as informações sobre a pesquisa. No primeiro capítulo *Práticas Pedagógicas e as Tecnologias de Informação e Comunicação: Concepções e Possibilidades* é realizada uma análise das concepções e possibilidades das práticas pedagógicas com as TIC, enfatizando diversos fatores que influenciam as mesmas. Ainda traz um paralelo entre a utilização das TIC numa perspectiva instrumental e estruturante nas práticas pedagógicas com possibilidades inovadoras no processo de ensino/aprendizagem.

No segundo capítulo, denominado *Ensino Fundamental II: As Escolas, Professores e Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Educação de Irecê*, discutimos o contexto histórico do Ensino Fundamental no Brasil, além de trazer informações atualizadas, organização, perfil e contextualização de utilização das TIC no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Irecê e de cada escola que compõe esse segmento. Nesse capítulo analisamos também o Projeto Político Pedagógico de cada escola no que diz respeito às concepções voltadas para a utilização das TIC. A ideia é refletir como as TIC estão contempladas nos documentos e se explicitam concepções e diretrizes em relação ao seu uso e potencialidades.

O terceiro capítulo; *Projeto de Intervenção: As TIC como Estruturantes de Práticas Pedagógicas Inovadoras* trata-se de uma proposta de intervenção para a Rede Municipal de Educação de Irecê, com objetivos, princípios, diretrizes, metas e ações que fomentam práticas pedagógicas inovadoras com as TIC.

Na conclusão discutimos algumas questões relevantes sobre o trabalho e sobre alguns esclarecimentos que a pesquisa elucidou, com a elaboração de algumas hipóteses e possibilidades no que diz respeito a práticas pedagógicas numa perspectiva estruturante do processo de ensino e aprendizagem com as TIC.

3. A PESQUISA

O caminho metodológico e as etapas desenvolvidas na pesquisa de campo, assim como seus fundamentos integrados com as possibilidades de investigação empírica para produção de dados, se deram por meio da construção e aplicação de instrumentos, seguidos de análises dos dados. Para isso, utilizei a abordagem qualitativa com natureza fenomenológica, por envolver seres humanos e suas especificidades sociais e culturais que se estabelecem no seu próprio ambiente. Acrescenta-se, ainda, a minha total imersão e implicação no campo de pesquisa, devido ao meu engajamento e participação no ambiente de atuação.

Decidi pela abordagem qualitativa, pois Segundo Denzin e Lincoln (2006), “envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Para Vieira e Zouain (2005), a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Sendo assim, o princípio norteador é justamente a interpretação dos fenômenos, aos quais o pesquisador busca atribuir significados, através da produção de dados que acontece em ambiente natural e com a imersão do pesquisador no ambiente da pesquisa.

Por isso, segundo Minayo (1999, p.27), “a abordagem qualitativa não pode pretender o alcance da verdade, com o que é certo ou errado; deve ter como preocupação primeira a compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade”. Para a autora citada, a pesquisa qualitativa se importa realmente é com a interpretação do fenômeno que se apresenta no objetivo da pesquisa, e não com a comprovação ou não das hipóteses. Nesse tipo de pesquisa não existe a convicção do método experimental, portanto o pesquisar influencia e é influenciado pelo fenômeno pesquisado. Por isso, esse tipo de pesquisa é considerado indutivo e flexível.

Conforme André (1995, p.18), “a fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos”. Acredito que, por me encontrar imerso no cotidiano pesquisado, a

abordagem qualitativa exploratória possibilitou a ampliação do meu olhar sobre as práticas cotidianas e, por isso mesmo, permitiu interpretações de fenômenos que contribuíram para a proposição das intervenções necessárias.

A pesquisa qualitativa exploratória, decidida como caminho metodológico, possibilitou a escolha seletiva de métodos e técnicas que trouxeram informações sobre o objeto pesquisado, como por exemplo, entrevistas com os sujeitos que estavam imersos no campo da pesquisa, trazendo assim, suas experiências, vivências e envolvimento que estimularam a compreensão. Assim, nessa abordagem, o pesquisador afina os seus conhecimentos, se aproximando mais intensamente dos sujeitos e do campo empírico, visando, segundo Gil (1999, p. 43), “proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo”.

Outra característica importante da pesquisa exploratória é a possibilidade em se criar processos criativos e informais relacionados ao pesquisador e aos sujeitos. Acredita-se que com essa postura flexível, os sujeitos participam da pesquisa de maneira mais intensa e proativa, já que se estabelece um clima favorável para a produção de dados.

Segundo Marconi e Lakatos,

as pesquisas exploratórias são compreendidas como investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.188),

Assim, com a pesquisa exploratória, pretendeu-se aumentar a familiaridade com o ambiente de pesquisa, nesse caso, o Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê, objetivando a construção de uma proposta de intervenção. Dessa forma, foi salutar para o alcance dos objetivos da mesma, a criação de um clima propício dentro do campo empírico. Acredito nessa possibilidade, por estar envolvido no universo pesquisado. Por esse motivo, durante a realização da pesquisa exploratória, adotei uma postura implicada, pois ao escolher uma investigação o pesquisador agrega as influências do seu contexto de inserção e de seus grupos de referência. Essa postura implicada diz respeito ao que Barbier descreve como sendo:

O engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento (BARBIER, 1985, p. 120).

Justifica-se a postura implicada na pesquisa, principalmente devido a minha participação e engajamento como coordenador pedagógico na Rede Municipal de Irecê desde 2012. Essa atuação acontece no Ensino Fundamental II, que é meu campo de pesquisa. A implicação, nesse caso, fortaleceu vínculos para a formatação de um modelo de pesquisa voltada para as possibilidades de interações diversificadas com trocas de experiências, diálogos e colaboração com os sujeitos da pesquisa. Para que essas possibilidades fossem criadas foi necessário a compreensão de que a pesquisa é, no que diz respeito a implicação, segundo Charlot (2000, p. 78), uma “relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”.

Diante disso, a pesquisa e a postura do pesquisador estão voltadas para a ideia de transformação da realidade e é cunhada, inicialmente, por Vazquez (1977, p. 10), quando descreve que “a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir, como veremos uma teoria da práxis”. Portanto, a práxis, para o pesquisador, remonta à ideia de que, ao mesmo tempo em que atua no campo empírico e em constante relação com os sujeitos da pesquisa, produz a transformação de si mesmo, que faz parte do universo pesquisado.

Na postura implicada que foi adotada, a aproximação com o campo perpassou pela análise constante das relações coletivas, evitando a impessoalidade e a individualidade do pesquisador. Vários fatores estão imbricados nessas relações coletivas, como o desejo, a imparcialidade, a intenção, a crença, a subjetividade e as particularidades do ser humano. Diante dessas relações coletivas está o pesquisador imerso do campo empírico, portanto essa implicação constante,

ratifica a compreensão de que todo pesquisador está enredado em suas metanarrativas, o que de certa forma ratifica também a importância de se levarem em conta os processos de auto-referência, as histórias de vida colocadas a serviço dos processos de

construção do conhecimento nas pesquisas. Tais processos estão na gênese da pesquisa, no olhar do pesquisador, influenciando a escolha do problema a ser pesquisado e decisões importantes. (MORAES; VALENTE, 2008, p. 44).

Dessa forma, não se trata apenas de perceber a situação atual do campo empírico e nem enaltecer as experiências isoladas do pesquisador. A postura implicada, nesse caso, produziu efeitos para a intervenção. Esses efeitos foram entrelaçados entre a produção de dados, o campo empírico e os sujeitos da pesquisa, que também estão implicados no Fundamental II, da Rede Municipal de Educação de Irecê.

Conectado com a postura implicada, utilizei a escuta sensível como possibilidade de compreensão de alguns fenômenos e de criação de um clima propício no campo empírico. A condição de escuta sensível dos sujeitos que farão participantes da pesquisa foi de grande valia para atingir os objetivos propostos, pois os mesmos foram valorizados nas suas impressões, falas, memórias, gestos e silêncios. Nesse sentido, adotamos uma postura em que, de acordo com Ceccin (2001, p.15), “escutar exige a percepção, sensibilidade de compreensão para aquilo que fica oculto no íntimo do sujeito. A audição se refere à captação dos sons, enquanto a escuta diz respeito à captação das sensações do outro, realizando a integração ouvir-ver-sentir”.

Para que a escuta sensível acontecesse de forma favorável e proativa, foi necessária uma postura que construísse entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa uma relação de confiança. Por esse motivo, o saber ouvir nesse caso foi de importante valia. A valorização da fala do sujeito fortaleceu a pesquisa, no que diz respeito aos aspectos interpretativos, pois as informações trazidas em cada fala foram importantes. Assim, o pesquisador procurou assumir um caráter equilibrado frente às informações trazidas pelos sujeitos. Essa postura, descrita aqui, está articulada com a contribuição de Barbier, quando afirma que:

É indispensável lembrar que o homem permanecerá, para sempre, um ser dividido entre o silêncio e a palavra, e que somente a escuta do pesquisador poderá penetrar e captar os significados do não dito. A pessoa que se dispõe a escutar não basta que tenha ouvidos, é necessário que ela realmente silencie sua alma. Silencie para perceber aquilo que não foi dito com palavras, mas que talvez tenha

tido expresso em gestos, ou de outra forma. (BARBIER, 2002, p.141).

Para a realização dessa proposta trazida pelo autor, voltada para o “penetrar e captar os significados não ditos”, com uma postura que valorize o outro intensamente, o pesquisador precisa alcançar um estado meditativo (Barbier, 2002). Essa atitude fortaleceu a análise e reflexão relacionada à questão sensível do ouvir, não só o que os sujeitos expunham, mas, também, os aspectos voltados para a compreensão cognitiva, interpretação, percepção e compreensão de outras nuances do campo empírico e dos sujeitos.

Barbier define esse estado meditativo como:

Estado de hiperobservação, de suprema atenção – o contrário de um estado dispersivo de consciência. E por isso a escuta, nesse caso, é de uma sutileza sem igual. A escuta é sempre uma escuta-ação espontânea. Ela age sem mesmo pensar nisso. A ação é completamente imediata e adapta-se perfeitamente ao acontecimento. (BARBIER, 2002, p.100).

Esse “estado de hiperobservação” consiste em prestar atenção no outro e ainda, de forma especial e única, respeitar as opiniões, percepções e experiências trazidas nas falas dos sujeitos. Por isso, parte do princípio da aceitação sem preconceitos, julgamentos e suposições para o alcance de um estágio relacional entre pesquisado e pesquisador que produza enunciados significativos através da investigação.

3.1 Questões e Objetivos da Pesquisa

A pesquisa de campo traz possibilidades de analisarmos fenômenos relacionados com uma temática específica, através de critérios, métodos e técnicas. Nessa busca, levaram-se em consideração as inquietações em relação ao que se desejava pesquisar. Por isso, a pesquisa surgiu de questionamentos, dúvidas e problemáticas.

Dessa forma, as questões e objetivos dessa pesquisa exploratória partiram das inquietações relacionadas com o uso das TIC ao longo da minha vida profissional e atualmente frente às ações do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e, ainda, refletindo significativamente, com as ações e propostas das escolas da Rede

Municipal de Irecê, tendo como base o Ensino Fundamental II.

Assim, pretendeu-se analisar como ponto central: **Como e de que forma têm acontecido as práticas pedagógicas a partir das TIC no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê?** Para isso, limitou-se o objetivo da pesquisa em compreender e verificar como e que forma as práticas pedagógicas com as TIC têm acontecido na Rede Municipal de Educação de Irecê, para, a partir da realidade, propor um Projeto de Intervenção para o Ensino Fundamental II, que fomenta práticas pedagógicas inovadoras.

Para o entrelaçamento do objetivo principal da pesquisa com outras nuances em torno das práticas com as TIC no segmento, aponta-se como objetivos específicos: analisar de que forma as TIC podem contribuir para práticas pedagógicas inovadoras no Fundamental II; identificar as práticas pedagógicas com as TIC nas escolas da Rede Municipal de Educação de Irecê; analisar o Projeto Político Pedagógico das escolas do Ensino Fundamental II, da Rede Municipal de Irecê para verificar como está sistematizada a fundamentação teórica e as orientações metodológicas em relação ao uso das TIC nesse segmento; analisar as dinâmicas das atividades pedagógicas no Ensino Fundamental II, da Rede Municipal de Educação de Irecê, no que se refere às práticas pedagógicas inovadoras ou não com as TIC.

3.2 O campo empírico, sujeitos e a produção/análise de dados.

São muitas as inquietações em relação à pesquisa de campo e nesse caminho de escolhas, levo em consideração o fato de fazer parte da Rede Municipal de Irecê desde 2012, atuando como Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental II. Ao mesmo tempo em que proponho “explorar” esse campo, faço parte do mesmo. Inicialmente pensei em realizar a pesquisa apenas na escola que trabalho, analisando as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental II da Escola Municipal Luiz Viana Filho, mas, compreendi ainda inquieto, que precisaria de outros parâmetros para entrelaçar e construir um caminho metodológico que possibilitasse uma análise mais próxima dos meus objetivos de pesquisa.

Outras dúvidas ainda eram latentes. Mesmo a Rede de Educação de Irecê atendendo vários segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e

Educação de Jovens e Adultos, decidi direcionar a pesquisa para o Ensino Fundamental II. Essa escolha acontece devido ao meu envolvimento histórico e atuação no segmento; somado a isso, ampliar a pesquisa para vários segmentos poderia prejudicar a interpretação dos fenômenos, já que em uma amplitude maior de campo de análise, as especificidades e as particularidades ficam comprometidas.

Assim, como citado anteriormente, foi escolhida como lócus da pesquisa o Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê que compreende seis escolas, sendo quatro na sede e duas na Zona Rural do Município de Irecê. São elas: Escola Municipal Luiz Viana Filho (na qual sou Coordenador Pedagógico atualmente), Colégio Odete Nunes Dourado, Escola Municipal Antônio Carlos Magalhães, Escola Municipal Joel Americano Lopes, Escola Municipal José Francisco Nunes (Povoado de Itapicuru) e Escola Municipal de Angical (Povoado de Angical).

Para efeito de pesquisa, utilizei várias fontes de produção de dados, com a participação dos sujeitos que compõem esse campo empírico, como professores, coordenadores pedagógicos e estudantes. Somado a essas fontes, ainda realizei análise do Projeto Político Pedagógico das escolas do Fundamental II, para compreender as concepções e perspectivas do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.

A análise desse documento justifica-se devido a importância do PPP no que diz respeito às concepções assumidas pelas escolas frente a várias temáticas, dentre elas, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, como alusão às possibilidades relacionadas ao ensino-aprendizagem. Para Veiga,

A escola tem que pensar o que pretende, do ponto de vista político e pedagógico. Há um alvo por ser atingido pela escola: a produção e a socialização do conhecimento, das ciências, das letras, das artes, da política e da tecnologia, para que o aluno possa compreender a realidade socioeconômica, política e cultural, tornando-se capaz de participar do processo de construção da sociedade. (VEIGA, 1998, p.25).

Nesse sentido, a escola delibera no seu PPP os objetivos e prioridades que a instituição estabelece para um determinado período. Por ser elaborado coletivamente, acredita-se que o PPP represente os anseios democráticos de uma escola que busca a melhoria constante. Assim, as TIC, de certa forma, estão

descritas nesse documento, trazendo alguma concepção em relação ao seu uso e possibilidades.

Além da análise do PPP, para a produção de dados da pesquisa, foram utilizados questionários, com perguntas fechadas, para os professores e entrevistas semiestruturadas com coordenadores pedagógicos e professores. Esses instrumentos/ações possibilitaram conhecer melhor todos os envolvidos na pesquisa e ainda perceber, na prática, ações realizadas pelos mesmos no seu campo de atuação.

Os questionários ONLINE, com perguntas fechadas, foram aplicados em todas as escolas do Ensino Fundamental II para todos os professores das escolas do universo da pesquisa. Acrescentou-se nesse grupo de pesquisados o professor que atua na Sala de Recursos Multifuncionais (SRN), que atende estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), caso houvesse na escola.

Justifica-se a escolha de questionários com perguntas fechadas, pois os mesmos possibilitam uma produção de dados, através de respostas objetivas, que contribuíram para a compreensão da temática pesquisada. Além da aplicação dos questionários, outro instrumento de produção de dados que utilizei na pesquisa foi a entrevista semi-estruturada. Justifica-se essa escolha pelo fato desse tipo de técnica contribuir para a pesquisa no que diz respeito às possibilidades relacionadas com a qualidade das informações, a flexibilidade durante a entrevista e a interação espontânea entre os sujeitos. Outras vantagens dessa técnica são descritas por Rosa e Arnoldi:

- Permitem a obtenção de grande riqueza informativa – intensiva, holística e contextualizada – por serem dotadas de um estilo especialmente aberto, já que se utilizam de questionamentos semiestruturados.
- Proporcionam ao entrevistador uma oportunidade de esclarecimentos, junto aos segmentos momentâneos de perguntas e respostas, possibilitando a inclusão de roteiros não previstos, sendo esse um marco de interação mais direta, personalizada, flexível e espontânea.
- Cumprem um papel estratégico na previsão de erros, por ser uma técnica flexível, dirigida e econômica que prevê, antecipadamente, os enfoques, as hipóteses e outras orientações úteis para as reais circunstâncias da investigação, de acordo com a demanda do entrevistado, propiciando tempo para a preparação de outros instrumentos técnicos necessários para a realização, a contento, da

entrevista. (ROSA; ARNOLDI 2006, p. 87):

Inicialmente foram visitadas todas as escolas do Ensino Fundamental II, nos seus respectivos turnos de funcionamento. Nas escolas foi disponibilizado um tempo para conversa entre o pesquisador e os professores. Nesse período, explicou-se sobre a temática, a pesquisa, seus objetivos e possíveis desdobramentos, a proposta interventiva e a importância da participação do mesmo, assim, os que aceitaram participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ainda, o questionário online foi enviado a 54 professores do referido segmento. Desse total aplicado, obtivemos um número de 27 questionários respondidos (mesmo retornando algumas vezes nas escolas e solicitando aos professores que respondessem), que corresponde a 50% do total. Desses 27 questionários respondidos, foram selecionados 12 professores (Tabela 01) que mais utilizam as TIC em suas práticas pedagógicas, sendo 02 de cada escola, para a realização de entrevistas individuais com cada selecionado. Esses professores foram selecionados, após análise dos questionários e observação dos seguintes critérios: - Maior quantidade de experiências com as TIC em suas práticas pedagógicas; - Predisposição e disponibilidade em participar da entrevista. Já os coordenadores pedagógicos foram entrevistados coletivamente, sendo um de cada escola, com exceção de uma das escolas pesquisadas, que teve representação de dois coordenadores pedagógicos por ser a maior escola da rede e ter mais de um coordenador atuando no referido segmento da mesma, totalizando sete coordenadores pedagógicos entrevistados.

Tabela 01: Perfil dos professores da Rede Municipal de Educação de Irecê

	Idade	Nível de Escolaridade	Área de Formação	Modalidade	Tempo de Atuação (anos)	Carga Horária (horas)	Tem recebido formação para a utilização das TIC?
Professor 01	43	Mestrado em andamento	Ciências Humanas	Presencial	16 a 20	20	Sim
Professor 02	49	Mestrado	Ciências Humanas	Presencial	Mais de 25	40	Sim
Professor 03	55	Licenciatura	Ciências Naturais	A distância	21 a 25	40	Não
Professor 04	33	Licenciatura	Ciências Exatas	A distância	06 a 10	40	Não
Professor 05	25	Licenciatura	Ciências Humanas	Presencial	01 a 05	20	Não
Professor 06	33	Licenciatura	Ciências Exatas	Presencial	06 a 10	40	Sim
Professor 07	42	Especialização	Ciências Humanas	Presencial	06 a 10	40	Sim
Professor 08	33	Licenciatura	Ciências Exatas	Presencial	06 a 10	40	Não
Professor 09	30	Especialização em andamento	Ciências Humanas	Presencial	01 a 05	20	Não
Professor 10	28	Bacharel	Ciências Humanas	Presencial	06 a 10	40	Sim
Professor 11	32	Licenciatura	Ciências Humanas	Presencial	01 a 05	20	Não
Professor 12	28	Licenciatura	Ciências Humanas	Presencial	06 a 10	20	Não

Fonte: Criação do autor

Vale ressaltar que as entrevistas com os professores aconteceram na própria escola. Já a entrevista com os coordenadores pedagógicos foi coletiva, e aconteceu no Espaço UFBA/UAB em Irecê em duas sessões. Uma aconteceu no turno matutino com a participação de dois coordenadores pedagógicos, e a outra, no turno vespertino, com cinco participantes. Justifica-se essa organização pelo fato dos coordenadores pedagógicos atuarem em turnos distintos, pois o Ensino Fundamental II acontece em algumas escolas pela manhã e em outras à tarde. Assim, as entrevistas levaram em consideração questões mais específicas de cada escola, que cada coordenador pedagógico trouxe em sua fala e ainda valorizou-se também a coletividade, abrangendo uma dimensão mais ampla relacionada às práticas pedagógicas com as TIC.

Com essa técnica pretendeu-se aproximar os entrevistados do universo da pesquisa, com a possibilidade de encontrar dados no campo empírico que não estão necessariamente em documentos formais da escola, como o PPP, por exemplo. Isso porque o ambiente natural e a conversação social imbricados em uma entrevista

revelam características, concepções e categorias do tema pesquisado. Pensando assim, articula-se com a ideia de Ribeiro, que entende entrevista como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistados. (RIBEIRO, 2008 p.141)

Para fortalecer essas novas fontes, utilizei a entrevista coletiva não estruturada, pois a mesma possibilita uma integração aberta entre pesquisador e pesquisados. A flexibilidade e a possibilidade criativa do pesquisador e dos pesquisados nesse tipo de instrumento foram as principais razões para a sua seleção. Além disso, o que se pretendeu foi criar, juntamente com os entrevistados, um clima agradável de confiança, que possibilitasse uma interação colaborativa entre os sujeitos. Tal técnica contribuiu para os objetivos da pesquisa, já que se constituiu como uma entrevista focalizada na temática que se deseja pesquisar. Para Minayo,

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. (MINAYO, 1996, p. 109).

Pretendeu-se, com a utilização das técnicas mencionadas na descrição metodológica, a produção de dados que possibilitassem o entrelaçamento das informações que atendiam os objetivos da pesquisa. No entanto, os instrumentos utilizados não garantem, por si só, esse processo. A ligação do pesquisador com o objeto pesquisado, o conhecimento da temática e a postura do mesmo no campo empírico contribuíram intensamente para que a pesquisa apontasse possibilidades para uma intervenção viva, proativa e forte.

Para que acontecesse a intervenção com essas características descritas, não bastava, apenas, refletirmos sobre a metodologia utilizada no campo empírico, era preciso compreender e analisar os dados produzidos na pesquisa. Para isso, foi levado em consideração as especificidades do contexto e principalmente dos sujeitos participantes. As interpretações, nesse caso, foram frutos de uma

investigação organizada, que resultou na análise qualitativa dos dados produzidos, por etapas definidas.

Como metodologia analítica dos dados produzidos foi utilizada a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Para aplicação desse método, é primordial a análise dos textos produzidos na pesquisa. Esses textos são considerados matérias-primas e são denominados de “corpus”, nesse caso, produzido pelos sujeitos da pesquisa nas entrevistas e questionários.

O corpus da análise textual, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo. São vistos como produtos que expressam discursos sobre fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos. Os documentos textuais da análise, conforme já afirmado anteriormente, são significantes dos quais são construídos significados em relação aos fenômenos investigados. (MORAES, 2003, p. 194).

Nessa concepção, para análise dessas produções textuais, leva-se em consideração a rigorosidade analítica de cada fase, onde o pesquisador está imerso e impregnado na construção de possibilidades reflexivas, atribuindo valores a cada categoria, isoladamente, para que surjam novas compreensões sobre os fenômenos. Segundo Souza, Galiazzi e Schmidt (2016), “este processo está construído com uma ideia cíclica, com três momentos auto-organizados: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captando o novo emergente”.

Assim, na análise textual discursiva a auto-organização é imprescindível. Nesse sentido, a desmontagem dos textos produzidos na pesquisa possibilitou que a construção de processos unitários fosse realizada, resultando na produção de significados que emergiram da delimitação de unidades mais definidas de categorias iniciais. Nesse aspecto, a referida desmontagem de textos representa a possibilidade de analisar criteriosamente a especificidade implícita dos dados produzidos com cada sujeito da pesquisa.

Vale ressaltar que a desmontagem dos textos, visando à construção unitária perpassa por etapas distintas, descritas por Moraes da seguinte forma:

1. Fragmentação dos textos e codificação de cada unidade;
2. Reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado mais completo possível em si mesma;
3. Atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida. (MORAIS 2003, p. 195).

Posteriormente a esse processo, foi necessário estabelecer relações com outras unidades de outros sujeitos, contribuindo com a análise discursiva dos dados. Após, foi feita a categorização das unidades construídas unitariamente. Para isso, foi utilizado o método indutivo para analisar os conteúdos imbricados no “corpus”, articulando, assim, elementos que se aproximavam. Ao utilizar o método indutivo, fomentou-se a concepção de que esse método “é um processo mental que partindo de dados particulares, infere-se uma verdade geral” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.68). Dessa forma, aprofundamos questões específicas do “corpus”, objetivando construir categorias de análises mais gerais.

Com a produção de textos, a desmontagem dos mesmos e o estabelecimento rigoroso de relações entre um conjunto dos dados produzidos, surgiu, então, a interpretação dos significados por parte do pesquisador. Para isso, foi construído pelo pesquisador o metatexto (um novo texto), gerado por sucessivas análises e aprofundamentos para imergir novas concepções.

Para Moraes,

os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos. (MORAES, 2003, p. 202)

Os metatextos vão emergindo de diversas análises do pesquisador, que são montadas e remontadas através da construção de argumentos resultantes da análise dos fenômenos. Esses argumentos são os resultados mais concretos das análises textuais que colaboram com a produção do texto interpretativo. Para Sabillón (2017, p. 43 – tradução nossa), “a análise textual discursiva representa um processo mediante o qual se analisa cada um dos textos produzidos através das entrevistas, observações e pesquisas, baseado na compreensão e reconstrução dos conhecimentos já existentes sobre esse fenômeno.”

Dessa forma, a análise textual discursiva contribuiu, significativamente, para a busca da compreensão dos dados produzidos na pesquisa. O pesquisador, nesse processo, assumiu a postura de organizador proativo e cuidadoso, que adotou a rigorosidade metódica da análise discursiva, através de uma leitura aprofundada em todas as etapas desse processo. O caminho percorrido na análise textual discursiva começa com a unitarização dos textos, passa pela categorização dos elementos unitários e deve culminar com a interpretação de significados e sentidos, refletidos no metatexto produzido de maneira autônoma pelo pesquisador.

Vale ressaltar que para o processo de análise textual dos discursos no sentido de resguardar a identificação dos professores e coordenadores pedagógicos que contribuíram para a pesquisa, foram atribuídos códigos. Aos professores foi atribuída a numeração de 01 a 12 e aos coordenadores pedagógicos as letras A, E, J, O, P, R, V.

4. CAPÍTULO I. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES.

As práticas pedagógicas surgem a partir de concepções históricas relacionadas principalmente aos processos formativos. Dessa forma, devemos levar em consideração a construção narrativa dos sujeitos, que emergem dessa formação docente ao longo dos anos. Discutir práticas pedagógicas, portanto, é compreender a ideia de Fernandes (2008), que nos diz que “a maneira como os recortes que os sujeitos trazem dos fatos, que são a representação de suas realidades, engravidadas de significados, são reinterpretadas na dialética da relação escola, conhecimento e vida” (p.148).

Nesse sentido, é importante, ao falar de práticas pedagógicas, refletirmos sobre os processos formativos, as concepções construídas historicamente pelo docente e, principalmente, a compreensão dos objetivos imbricados na “relação escola, conhecimento e vida”. Assim, podemos, a partir dessa reflexão inicial, tomar como princípio a ideia de Fernandes, que define prática pedagógica como a

prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES, 1999, p. 159).

Portanto, as práticas pedagógicas não devem se limitar apenas às questões técnicas do fazer pedagógico na escola, vinculadas ao cumprimento de questões burocráticas e institucionais. As ações pedagógicas se articulam com possibilidades de conexões entre teoria e prática, portanto, as mais variadas ações docentes voltadas para processos de ensino-aprendizagem se constroem significativamente, levando-se em consideração as concepções teóricas, que podem proporcionar práticas pedagógicas que potencializem as interações e as construções coletivas no espaço escolar.

Outra conceituação de prática pedagógica é trazida por Caldeira e Zaidan, quando afirmam que:

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa e acontece em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de

aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais. (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p. 21)

Diante desse contexto trazido pelas autoras, as práticas pedagógicas estão fundamentadas nas práticas sociais, levando em consideração aspectos particulares de cada ser humano, que tem um contato diferenciado dentro da escola com estudantes, espaços e possibilidades. Nenhum docente é igual a outro. Experiências, formações históricas são as mais variadas possíveis e influenciam as práticas pedagógicas, que estão, também, relacionadas com o envolvimento docente e as condições socioculturais e curriculares do espaço escolar.

Nessa perspectiva, Garcia afirma que:

A prática pedagógica pode ser dividida em “práticas de caráter antropológico” e “práticas pedagógicas institucionalizadas”. A autora explica que a primeira diz respeito à perspectiva social pela qual se compreende a educação escolar como um espaço cultural compartilhado, não exclusivo de uma classe profissional concreta, ainda que conceda certa legitimidade técnica à ação docente. Já a segunda se refere à atividade docente realizada nos sistemas educacionais e às organizações escolares em que estão inseridos. Neste sentido, “a prática profissional depende das decisões individuais, que não estão isentas da influência de normas coletivas e de regulações organizacionais”. Portanto, o conceito de prática pedagógica não se limita apenas às ações dos professores em sala de aula (GARCIA, 2005 apud PLETSCH, 2010, p. 158).

Dessa forma, as práticas pedagógicas se constroem e se articulam com aspectos sociais, que são construídos culturalmente na educação, focalizada, também, em decisões individuais dos docentes e da formação. Nessa direção, as práticas pedagógicas podem perpassar por assumir posturas engessadas pelos processos formalizados da educação, que inibem ações docentes mais relacionadas com a escola em um contexto mais coletivo. Esse fato pode limitar a atuação pedagógica do professor apenas às ações em sala de aula. Nesse sentido, Oliveira contribui com ideia de que:

As ações dos professores nas salas de aulas não se desenvolvem isoladamente, não são resultados apenas de suas características pessoais (suas crenças, valores, expectativas), mas refletem o tipo de cultura da instituição, considerada no contexto mais amplo das políticas de reformas e mudanças educacionais que exercem influências no cotidiano da escola e, conseqüentemente, nas práticas dos professores. (OLIVEIRA, 2008, p. 174)

Diante disso, compreende-se a importância das práticas pedagógicas que não se limitem apenas ao espaço da sala de aula ou “crenças, valores e expectativas” individuais de cada docente. É primordial pensar as práticas docentes voltadas para processos articulados com práticas de outros docentes e propostas de ações diversas na escola. Essas posturas articuladas evitam isolamento dentro da escola e, ainda, fomentam posturas que transcendem influências externas de ideias que aparecem na escola de maneira engessada, ameaçando, assim, a originalidade das práticas pedagógicas construídas pelo docente.

Quando se menciona a originalidade das práticas pedagógicas, fomenta-se a concepção de ações que se constroem de maneira autônoma pelo docente, que interagem com outras ações no espaço escolar, sem, contudo, reproduzir projetos, informações e manuais institucionais. O que se deve buscar nas práticas pedagógicas são inovações, que valorizem as relações sociais, a interação entre professores, estudantes e comunidade e a possibilidade de construções colaborativas de conhecimento. Uma verdadeira prática social dentro do espaço escolar. Para Veiga (1992, p. 16), essa prática social deve ser “orientada por objetivos, finalidade e conhecimentos”. Assim, uma característica essencial nesse contexto é a intencionalidade e o planejamento para garantir possibilidades de alcançar resultados significativos, principalmente no que se refere às práticas docentes.

4.1. Os fatores que influenciam as práticas pedagógicas

Vários fatores influenciam as práticas pedagógicas. E essas influências nas práticas, estão relacionadas à construção do saber docente (TARDIF, 2014), e se configuram desde as influências sociais, culturais, históricas e formativas. Assim, a articulação de vários fatores, fortalecidos por experiências cotidianas no espaço escolar (reflexão na ação) e fomento da articulação teoria e prática na docência

contribuem para a construção das práticas pedagógicas no que diz respeito aos saberes docentes. Para Tardif (2014, p. 33), esses saberes “são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais”.

Nesse sentido, percebe-se que a construção docente perpassa por várias etapas e essas etapas fomentam e produzem as práticas pedagógicas. Assim, segundo Tardif (2014, p. 32) existem diferentes “saberes presentes na prática docente” que resultam em diversas posturas pedagógicas, “provenientes de diversas fontes”.

Portanto, as práticas pedagógicas são resultantes de vários fatores. Alguns desses fatores (sociais, culturais e históricos) são construídos gradativamente, através do contato docente, como sujeito, fruto de suas relações articuladas socialmente e culturalmente durante a sua história de vida. Somado a isso, acrescenta-se a sua formação, que inclui o seu percurso formativo para atuação docente.

A formação do professor, nesse aspecto, fomenta (positiva ou negativamente) suas práticas pedagógicas, no que diz respeito a sua postura e atuação. Por isso, a formação de professores é uma temática recorrente e com grande relevância nos dias atuais. Nessa perspectiva, deve ser analisada e refletida, levando-se em consideração, principalmente, a formação inicial e continuada para a ação docente.

Para a formação inicial, é necessária a compreensão da importância da mesma, no que diz respeito ao fomento de ações voltadas para a qualidade da prática docente. Já nos primeiros passos formativos, a investigação deve se articular com a preparação profissional, com a prática pedagógica e, principalmente, para a construção autônoma dos próximos passos formativos.

Portanto, para Pimenta e Almeida,

o projeto de formação deve prever a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir a qualidade da formação inicial, introduzindo os licenciados nos processos investigativos em suas áreas específicas e na prática docente, tornando-os profissionais capazes de promover sua formação continuada. (PIMENTA; ALMEIDA, 2009, p. 28)

Com uma formação inicial pautada nessa configuração, busca-se uma construção de práticas pedagógicas que se fortalecem gradativamente na

articulação da formação inicial com as ações docentes. Essa articulação, por sua vez, produzirá uma formação continuada dos sujeitos ao longo do percurso pedagógico.

Vale ressaltar que, em alguns casos, a formação inicial dos professores deixa lacunas para a ação docente. Nesse caso, muitas posturas (inadequadas ou não) são construídas na formação inicial, interferindo nas práticas pedagógicas. Por isso, deve-se levar em consideração as situações de complexidade que emergem do ambiente escolar e que, muitas vezes, apenas a formação inicial não contempla a preparação para que o professor possa atuar nesse contexto.

Diante disso, surge a necessidade da compreensão da importância da formação continuada, no sentido de proporcionar aos professores a reflexão sobre a atuação dos mesmos diante da complexidade do contexto escolar. Por isso, acredita-se que a formação inicial deve ser articulada com a formação continuada, não apenas em um momento estanque ou de forma paliativa, mas durante todo o percurso profissional do sujeito. Nessa direção, Antônio Nóvoa já contribuía, desde a década de 90, com uma concepção de formação continuada que se mantém bastante atual, quando afirma que:

A formação continuada tem que, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação (NÓVOA, 1991, p. 14.).

Na formação inicial e continuada dos professores deve-se considerar a contemporaneidade. O mundo e a educação estão vivendo grandes transformações. As informações estão circulando rapidamente. Essas mudanças chegam à escola e interferem nas práticas pedagógicas, por isso a formação (inicial ou continuada) precisa preparar o professor para essa nova realidade, de mudanças, rapidez e transformações no modo de produzir informações e conhecimentos.

Frente a esse novo contexto, o desafio ainda é mais intenso se pensarmos a formação dos professores em relação às Tecnologias de Informação e Comunicação, que ganham grande relevância na contemporaneidade. Não basta apenas refletirmos sobre a formação de professores, é preciso pensar a utilização e o fomento das TIC nessas formações, pois os dispositivos tecnológicos chegam às

escolas, por diversos meios. O que se busca é a formação docente para a utilização dos mesmos. Nesse contexto, a formação docente nos dias atuais ainda é um desafio, embora existam iniciativas, mas as mesmas são insuficientes ou, ainda, não atingiram um número significativo de professores.

Outra questão a se analisar é o fato de que algumas formações de professores (inicial e continuada) voltados para as TIC são concebidos apenas na utilização técnica, principalmente do uso do computador. Nesse contexto, as TIC são compreendidas apenas como suporte para as práticas pedagógicas. Para Pretto,

A transformação do sistema educacional passa, necessariamente, pela transformação do professor. Não podemos continuar pensando em formar professores com teorias pedagógicas que se superam cotidianamente, centradas em princípios totalmente incompatíveis com o momento histórico. (PRETTO, 1997, p.79)

Diante disso, a formação docente deve promover dinâmicas que superem o conteudismo técnico e fortaleçam aspectos voltados para a autonomia do professor frente às TIC. Assim, a formação deve integrar possibilidades concretas de práticas pedagógicas articuladas com a ideia de produção de conhecimentos que fomentem a atualização de temáticas voltadas para a ação docente. Somado a isso, o uso das tecnologias deve estar ligado à postura formativa do próprio docente, que pensa em uma nova educação e em novas práticas sociais que, necessariamente, não estão ligadas apenas à apropriação de dispositivos tecnológicos, mas de um novo ambiente comunicativo, agradável e produtivo, com a participação efetiva de todos os envolvidos na escola e em seu entorno.

Os aspectos formativos do docente também são fortalecidos pela autoformação, que consiste na reflexão individual de sua própria formação. Nesse sentido, o docente que pensa na sua própria formação atribui às formas de ensinar novas concepções investigativas no seu próprio cotidiano. Nesse sentido, o professor redescobre e recria novos saberes, refletindo sobre o que ensina, de que forma ensina. Segundo Maciel,

além da graduação e dos cursos de formação continuada, há um outro espaço de formação docente que precisa ser melhor investigado, que é o da autoformação, ou seja, espaço do investimento do próprio sujeito em si mesmo e na sua formação, a partir do momento em que toma consciência das suas necessidades e dificuldades, - consideradas como limites situacionais, impedindo

ou impulsionando o sujeito para a mudança -, transformando-as em possibilidades de autoformação. (MACIEL, 2001, p. 1)

O investimento do próprio sujeito na autoformação se constrói durante toda a vida profissional docente. É, portanto, um movimento constante e de tomada de consciência por parte do sujeito, que busca se preparar para os desafios postos na ação docente. Nesse aspecto, a autoformação se articula com o repensar das práticas pedagógicas. Para Sabillón (2017, p. 74 – tradução nossa), “a autoformação como um processo autônomo e constante, influencia em outros tipos de formação, e ao contrário do que se acredita, não se dá de maneira isolada, com o indivíduo longe do outro, pelo contrário, se dá na interação dos mesmos na sociedade.”

Outro fator preponderante que interfere nas práticas pedagógicas são as políticas públicas, que independentemente das esferas municipais, estaduais ou federais, reverberam na ação docente em sala de aula. A própria formação dos professores acontece através da articulação de projetos e programas oriundos de políticas públicas voltadas para essa temática. Então, vale ressaltar a importância da criação e manutenção de políticas públicas que fortaleçam e melhorem as práticas pedagógicas na escola.

Ao tratar de política pública como possibilidade de interferência nas práticas pedagógicas, busca-se a compreensão do termo, embasado na concepção da ação do poder público, que toma decisões resolutivas, implementam programas e projetos e incrementa ações regulamentares que envolvem a vida dos cidadãos. Assim, essas políticas públicas, por envolverem o bem comum social, também interferem na educação. Nessa direção, “o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real” (SOUZA, 2003, p. 13).

As políticas públicas, como propulsoras de “resultados e mudanças no mundo real”, como enfatiza a autora, interferem legalmente na sociedade em várias áreas, como saúde, segurança, lazer e, também, na educação. Nessa perspectiva, articula-se a ideia de que a escola recebe diretamente as influências de políticas públicas. Essas influências, sendo positivas ou negativas, adentram nas práticas pedagógicas. Nesse contexto, as práticas pedagógicas na escola não acontecem de

maneira isolada da institucionalização de políticas públicas governamentais.

Além da questão da formação de professores e das políticas públicas, outro fator de influência sobre as práticas pedagógicas é a relação que o docente estabelece entre teoria e prática. Essa relação pode ser resultante da formação inicial e/ou continuada dos professores. Nesse sentido, é necessário que o docente desenvolva uma articulação entre teoria e prática, compreendendo a importância de cada uma no processo de ensino e aprendizagem.

Um dos cuidados relacionados a essa discussão, e que pode interferir nas práticas pedagógicas, é o excesso de institucionalização da função docente voltada para a racionalidade técnica, fundadas em ideias positivistas de supervalorização do rigor teórico. Nessa concepção, “a atividade profissional consiste na resolução de problemas instrumentais, tornada rigorosa pela aplicação da teoria e técnicas científicas” (SCHÖN, 1991, p. 21 – Tradução nossa). A teoria é muito importante para as práticas pedagógicas, mas por si só, e distanciada da prática, se reduz à aplicação apenas instrumental e técnica.

Para Freitas e Villani:

O ponto dominante na literatura atual aponta para uma crescente reflexão sobre qual seria o papel do professor na sociedade moderna, com uma produção de quadros teóricos que definem um novo modelo para sua formação, no qual o saber sobre o ensino deixa de ser visto pela lógica da racionalidade técnica e incorpora a dimensão do conhecimento construído e assumido responsavelmente a partir de uma prática crítico-reflexiva. (FREITAS; VILLANI, 2002, p. 216)

Com a racionalidade técnica, que ainda sustenta algumas ações pedagógicas, concebe-se a ideia de que a resolução de problemas do professor e o alcance dos resultados estão diretamente ligados à rigurosidade de métodos científicos. Nesse caso, as habilidades técnicas do professor são consideradas a principal postura para resolver dilemas da prática. Essa ideia se contrapõe às práticas pedagógicas voltadas para uma postura crítico-reflexiva do professor, que deve constantemente analisar suas práticas para reconstruir tantas outras possibilidades na reflexão de suas ações.

Para Schön:

[...] é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-

ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (SCHON, 1992, p. 83)

Nesse sentido, vale considerar, dada a complexidade do espaço escolar, as várias situações que se estabelecem em sala de aula e ainda refletir sobre as mesmas. Não existe uma sistematização estática de situações nas práticas pedagógicas, é preciso constantemente analisá-las reflexivamente. Os problemas que surgem não se submetem ou não se enquadram muitas vezes a uma aplicação teórica científica capaz de solucioná-los. Os docentes, cotidianamente, se defrontam com diversas possibilidades pedagógicas que, segundo Schön (1991, p. 16) são “situações problemáticas caracterizadas pela incerteza, desordem e indeterminação”.

As teorias educacionais são importantes para a formação de concepções articuladas com as ações docentes, desde que caminhem para o fomento da prática no sentido de construir conexões e articulações que fortaleçam posturas de produção de conhecimento. Assim, a construção docente leva em consideração a compreensão das teorias, no que diz respeito ao conhecimento pedagógico, porém, essas teorias devem ser inseridas no contexto escolar, proporcionando “[...] o vínculo indissolúvel entre teoria e prática”, como reforça Veiga (1994, p. 21- 22).

Assim,

A ação docente deve ser uma atividade transformadora, onde a teoria e prática devem ser trabalhadas de forma vinculada. Neste processo os professores constroem seu conhecimento a partir da análise crítica de sua prática e da ressignificação da teoria, partindo dos conhecimentos a partir da prática (PIMENTA, 2002, p. 83).

A ação docente como atividade transformadora na prática fortalece o conceito de práxis, que, sendo utilizado nesse contexto, não significa negação ao conhecimento teórico. O conceito de práxis utilizado aqui fomenta a concepção de articulação entre ação e teoria e se fundamenta na conceituação de Frigotto, quando afirma que:

A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: teoria e ação. A

reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação. (FRIGOTTO, 1994, p. 81)

Diante disso, a desarticulação entre teoria e prática influencia negativamente nas práticas pedagógicas. O ideal é a busca do equilíbrio e a articulação dessas duas dimensões, que harmonizadas contribuem significativamente nas ações docentes.

4.2. Práticas Pedagógicas: as TIC e suas possibilidades.

Estamos vivendo na contemporaneidade um momento de grandes mudanças. O mundo não é mais o mesmo, os seres humanos também estão mudando. As informações circulam rapidamente na sociedade. Dentro desse contexto, estamos vivenciando várias transformações e essas transformações chegam à escola e fomentam as práticas pedagógicas na atualidade, pois os professores e estudantes são integrantes dessa sociedade contemporânea.

Para sintetizar a sociedade contemporânea atual, Bauman (2001) faz uma analogia entre “solidez” e “liquidez” para comparar períodos históricos. Através dessa analogia, o autor afirma que estamos vivendo um momento histórico fluído, onde todas as concepções relacionadas à tradição, à religião e aos mitos estão sendo superadas, em detrimento de uma nova forma de pensar, voltada para a fluidez, a criação e o afastamento do modelo de produção moderno, baseado na linearidade e na rigidez. Para Bauman, estamos vivendo em uma modernidade líquida.

Os fluidos se movem facilmente. Eles 'fluem', 'escorrem', 'esvaem-se', 'respingam', 'transbordam', 'vazam', 'inundam', 'borrifam', 'pingam', são 'filtrados', 'destilados'; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos - contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho... Associamos 'leveza' ou 'ausência de peso' à mobilidade e à inconstância: sabemos pela prática que quanto mais leves viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movemos (BAUMAN, 2001, p. 8).

Portanto, estamos vivendo em um momento de rápidas mudanças na sociedade e essas mudanças “transbordam” e chegam a todos os lugares. Somada a essa concepção de Bauman (2001) de fluidez, estamos vivenciando também a “Era da Conexão”, segundo Lemos (2004), que reforça a ideia de David Weinberger

(2003), que trata dessa nova configuração pautada nas possibilidades de conexões instantâneas. Nesse aspecto, a mobilidade, comunicação e a informatização chegam também à escola de maneira intensa, através, principalmente, dos estudantes. Essa Era da Conexão se transformou em Era da Mobilidade, onde pessoas se movimentam, vão e vêm e mesmo assim se mantêm conectados. Mesmo estando na escola, os sujeitos estão conectados, viajando para outros espaços pelo mundo afora.

As pessoas que frequentam a escola são frutos dessa sociedade conectada. Os estudantes estão a cada dia mais conectados e com um crescente número de aparelhos digitais. Assim, é necessário compreender que precisamos construir colaborativamente possibilidades horizontais de diálogo, de negociação, de valorização cultural e social nas práticas pedagógicas, ouvindo, contribuindo e fazendo com que a escola se transforme em um espaço vivo de conexões, desconexões e, principalmente, de incentivo à criatividade e autoria.

Diante desses contextos de conexões, mobilidade e fluidez, as práticas pedagógicas se constroem a partir de temáticas que precisam ser debatidas, principalmente no que se refere à utilização das TIC. Os sujeitos da educação precisam se preparar e perceber as possibilidades da integração entre tecnologia e educação no que se refere às ações pedagógicas. Para Marques (2012), “a escola não pode estar defasada desta nova realidade. Ela tem que se adaptar à sociedade, proporcionando aos seus alunos o desenvolvimento de competências no âmbito das TIC” (MARQUES, 2012, p. 2).

Nessa realidade, o professor vive na escola (em alguns casos) com o contato direto com uma avalanche de dispositivos tecnológicos que chegam neste espaço, trazidos pela própria escola, por estudantes conectados através de dispositivos móveis e, ainda, por políticas públicas governamentais, através de projetos e programas. Esses dispositivos são utilizados pela escola, na maioria das vezes, de forma não reflexiva, ou seja, apenas para reproduzir práticas que eram realizadas antes da chegada das TIC.

Para Pretto, as TIC devem ser consideradas como “elementos de cultura, e não apenas como aparatos tecnológicos [...] que ilustram ou facilitam os processos escolares” (PRETTO, 2011, p.110). O grande desafio, nesse aspecto, é tomar posse desses recursos, com intuito de proporcionar um ambiente que potencialize a

aprendizagem, através da sua utilização para práticas pedagógicas inovadoras, que segundo Carbonell são:

Um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe. (CARBONELL, 2002, p.19)

Ao mencionar práticas pedagógicas inovadoras com as TIC, pretende-se fortalecer a concepção voltada para o envolvimento e interação dos estudantes e que resultem em processos de construção coletiva de conhecimentos, articulados com as competências e habilidades dos sujeitos envolvidos na escola. Além disso, a inovação consiste, muitas vezes, em potencializar a qualidade e participação dos estudantes no sentido de melhorar as formas de se ensinar para buscar novas formas de aprender. Essa relação ensinar/aprender se interliga com processos horizontais no espaço escolar.

Os processos horizontais descritos aqui se referem à criação de ambientes propícios de aprendizagem que valorizem as relações de igualdade na construção do conhecimento. Nessa concepção, o professor não é considerado apenas um emissor de informações e nem tampouco o aluno, um mero receptor. O conhecimento, nesse caso, acontece através das interações professor/aluno, numa configuração de construção coletiva, mediadas pela troca de saberes.

Bonilla e Preto (2008, p. 3), ao discutirem as ideias e princípios do Programa de Formação Continuada para o município de Irecê⁴, trazem uma contribuição para a compreensão de processos horizontais, quando destacam um dos indicadores do programa: “os processos horizontais, que procuram desestabilizar a hierarquia e a verticalidade, próprias de uma cultura pedagógica sedimentada ao longo dos anos”.

Essa “cultura sedimentada ao longo dos anos”, em muitas situações, permanece até os dias atuais, mesmo diante de várias discussões, ações, formações, programas e projetos desenvolvidos, que concebem as TIC como elementos estruturantes das práticas pedagógicas. Mesmo assim, compreende-se que, na prática, de um lado, as TIC são utilizadas nas ações pedagógicas sob a

égide do instrumentalismo, pautada apenas como ferramenta de auxílio ao professor e ao conteúdo e que, por outro lado, pautam, estruturalmente, práticas pedagógicas inovadoras, voltadas para a colaboração e autoria.

4.2.1. As TIC como ferramentas nas práticas pedagógicas

As práticas pedagógicas que utilizam as TIC como ferramentas são voltadas para a ideia que as mesmas são apenas suportes para a transmissão de informações. Nessa configuração, as TIC ajudam o professor na realização da aula, trazendo suportes instrumentais para a transmissão do conhecimento, e os estudantes são meros receptores de informações, não interagem no desenvolvimento da aula, resguardando, assim, o mesmo modelo de educação anterior às TIC. Usar as tecnologias como ferramenta é apenas instrumentalizar a aula de maneira técnica, sem pensar em seu caráter criativo e suas possibilidades. Para Pretto, "[...] o uso como instrumentalidade esvazia esses recursos de suas características fundamentais, transformando-os apenas num animador da velha educação, que se desfaz velozmente uma vez que o encanto da novidade também deixa de existir."(PRETTO, 1996, p.114).

A perspectiva instrumental da utilização das TIC na educação tem sido criticada ao longo dos anos por alguns autores (ALVES, 1998; BONILLA, 2005; LÉVY, 1999; PRETTO, 1994, 2013). Nessa dimensão instrumentalista, a educação se mantém com a mesma lógica adotada ao longo dos anos. Nessa postura, as práticas pedagógicas com as TIC são reproduções das velhas práticas pautadas no consumo passivo de informações. Alves (1998, p. 143) contribui afirmando que "os conceitos de instrumento e ferramenta limitam bastante o potencial dos elementos tecnológicos no contexto social e em especial no ambiente escolar, pois nesta perspectiva a tecnologia termina sendo usada para modelar o pensar humano".

Nessa perspectiva, as TIC, como ferramentas e voltadas para a perspectiva instrumental, se transformam em mecanismos de reprodução na escola, os processos são conduzidos através da verticalidade. Assim, a escola diz o que fazer e o professor, por sua vez, reproduz, verticalmente, para os estudantes. Nessa direção, os estudantes serão meros receptores e apenas cumprirão tarefas mecanicamente pré-determinadas nos programas e planos de aula. Esse modelo, isento de reflexões e fomentado apenas pelo consumo passivo de informações,

assemelha-se ao conceito de educação bancária cunhado por Paulo Freire (1974), onde os saberes e a produção dos estudantes não são considerados e o professor “deposita” verticalmente o conhecimento, como detentor do saber.

Nessa perspectiva, as TIC desempenham o papel, apenas, de potencializar esses processos informativos, ganhando assim, um caráter reducionista em suas possibilidades. Dessa forma, as práticas pedagógicas são esvaziadas de potencialidades fomentadas pelas discussões, produções de conhecimentos e construções coletivas.

A concepção instrumental da utilização das TIC na educação é recorrente de concepções sociais e culturais de reprodução da dominação, fomentada na sociedade pelo domínio tecnológico. Nessa perspectiva, a configuração social e cultural é definida pelo domínio dos dispositivos tecnológicos. Na educação, quando se concebem as TIC como ferramentas, o domínio e a manipulação dos dispositivos tecnológicos são responsabilidade dos técnicos ou docentes. Os estudantes, passivamente, nesse caso, recebem informações advindas do modelo transmitido e, como meros executores, realizam tarefas, sem ao menos refletir sobre o processo.

Outro fator preocupante do uso das TIC de forma instrumental é a supervalorização dos aspectos técnicos, principalmente no que diz respeito à operação dos dispositivos tecnológicos, sem levar em consideração os processos que perpassam essa utilização, para melhor compreensão das potencialidades no ensino/aprendizagem, que fujam da passividade da reprodução técnica. Por isso, existem professores com um conhecimento técnico desenvolvido, no que diz respeito às realizações operacionais complexas com as TIC. Esses professores até ganham destaque na escola, mas, em alguns casos, possuem grandes dificuldades de construir outras possibilidades pedagógicas com as TIC que não sejam na perspectiva de ferramentas. Os processos construídos, nessa situação, valorizam os modelos, a mecanicidade e a verticalidade como princípios fundamentais.

A informação e o conhecimento têm ganhado valores significativos, resultantes, principalmente, da rapidez do acesso e das possibilidades de conexões e mobilidade, que se fortalecem com a internet, wifi, dados móveis e etc. Assim, as intensificações dessas tendências têm fomentado a distribuição de informações de maneira instantânea, resultando, em alguns casos, o consumo e a transmissão de informações, apenas como reproduções, sem reflexões, análises e

questionamentos. Essa postura de consumo e transmissões de informações aparece forte na sociedade e na escola, por esta fazer parte da mesma, o que se manifesta nas práticas pedagógicas que fazem uso da rede apenas para buscar informações.

Bonilla, em relação à busca de informações, diz:

As informações que antes eram transmitidas pelos livros e pelos professores, agora são transmitidas pela internet, ou seja, sua utilização é, basicamente, para navegação e captação de informações. Essa tem sido a forma utilizada para inserir as tecnologias da informação e comunicação no modelo de educação praticada nas escolas. (BONILLA, 2005, p. 155).

Portanto, a utilização das TIC de forma instrumental, na perspectiva de ferramentas e apenas para captação e transmissão de informações adentram o espaço escolar, o que, por sua vez, reverberam nas práticas pedagógicas, limitando a criatividade e as produções autorais dos envolvidos na escola, já que a transmissão de informações passa a ser, nesse caso, uma prática constante. Outro fator prejudicado é a colaboração para a produção coletiva de conhecimentos, pois com a mera reprodução de informações, anulam-se, em muitos casos, os processos colaborativos.

4.2.2. As TIC como estruturantes das práticas pedagógicas

Estamos vivenciando um momento de grandes transformações, onde a informação ganha notório poder, principalmente na sociedade em rede (CASTELLS, 2003). Historicamente, jamais foi presenciado pela humanidade um contexto como o atual, onde a informação, a conexão e a mobilidade se intensificam rapidamente. Sem dúvida, estamos presenciando uma sociedade “onde o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (HARGREAVES, 2003, p. 33). Assim, a contemporaneidade traz grandes desafios para a sociedade e, conseqüentemente, para a escola, principalmente, nas práticas pedagógicas. A compreensão dessa nova realidade é essencial para a articulação e a proposição de ações docentes que se distanciem de práticas pedagógicas fechadas, fundamentadas na mecanicidade e verticalidade.

É imprescindível a compreensão das possibilidades do uso das TIC nos dias atuais, principalmente na escola. Uma dessas possibilidades é o uso das mesmas como estruturante do ensino/aprendizagem. Assim, ressalta-se a importância da articulação de práticas pedagógicas com as tecnologias que se fundamentem em

processos educacionais voltados para a horizontalidade. A dimensão horizontal, nesse sentido, diz respeito à construção de processos educativos onde todos os sujeitos envolvidos na construção do conhecimento são valorizados integralmente. Nesse aspecto, professor e aluno aprendem juntos e a relação estabelecida, nesse caso, promove a aprendizagem coletiva. A colaboração surge como grande possibilidade de interação, de valorização dos diversos saberes e de produção de conhecimentos, socialmente construídos. Acredita-se que práticas pedagógicas, em uma dimensão horizontal, podem ser frutos da utilização das TIC, não como ferramenta apenas, mas como fundantes do processo ensino/aprendizagem (BONILLA, 2015, LÉVY, 1999, PRETTO, 1996), no sentido de promover na escola, dinâmicas reflexivas e possibilidades diversificadas com as TIC.

Nessa direção, Pretto (1996) já sinalizava que as TIC devem promover “uma forma de pensar e sentir que começa a se construir no momento em que a humanidade começa a deslocar-se de uma razão operativa para uma nova razão, ainda em construção, porém baseada na globalidade e na integridade, em que realidade e imagem fundem-se no processo” (PRETTO, 1996, p. 115 – grifo nosso).

Quando se fala em utilização das TIC como fundantes do processo ensino/aprendizagem, está se fortalecendo a ideia de que as mesmas devem ser utilizadas na escola como possibilidades interativas e para construções coletivas do conhecimento. As TIC, nesse contexto, precisam aparecer integradas nas ações da escola e nos componentes curriculares, como por exemplo, na construção de um blog, onde os textos são criados e corrigidos coletivamente com a intervenção horizontal dos docentes e dos próprios alunos. O blog, nesse caso, pode promover a colaboração, a interação, a participação e o compartilhamento de informações no espaço escolar.

No exemplo da construção do blog, como fruto de inúmeras possibilidades, destacam-se os processos horizontais, no que se refere ao trabalho coletivo envolvido no processo. Nesse caso, o resultado de ações pedagógicas com a utilização das TIC como estruturantes do processo de ensino/aprendizagem potencializam a autoria de professores e alunos, pois nesse processo coletivo, todos são produtores de conhecimento. Esse fato, dificilmente acontece em processos verticalizados, que potencializam o consumo e transmissão de informações, sem oferecer aos sujeitos o direito de modificá-las, transformá-las e refazê-las. Portanto,

a autoria tem grande relação com processos horizontais, já que é estimulada por práticas pedagógicas que fomentam a participação autônoma dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O dicionário online da Michaelis traz o conceito e significado de autoria como:

1. *Qualidade ou condição de autor*; 2. *Faculdade de criar, de conceber algo*; 3. *O que ocasiona ou determina algo, causa*; [...] 5. *Criação de um arquivo multimídia, combinando som, vídeo e imagem. (Grifo nosso) (MICHAELIS, 2017)*

Nessa direção, a autoria está relacionada aos processos e possibilidades de criação. Diante disso, professores e alunos se tornam sujeitos reflexivos ao ponto que começam a adentrar em possibilidades de negação da passividade de receptores e transmissores de informação, para entrarem num estado de autonomia, ou seja, onde a criatividade (e não o mero consumo de informação) é levada em consideração, por meio da consciência e reflexão. Sobre a reflexão no processo de autoria, Marasschin contribui dizendo que:

Autoria passa a ser a função de uma operatividade reflexiva dentro de certo domínio coletivo das ações que pode ter como efeito a produção de uma diferença nessa rede de conversações. Tal como a condição de observador, o autor só existe na imanência, na recorrência, na interpessoalidade e na emocionalidade (MARASSCHIN, 2004, p. 103)

A operatividade reflexiva resulta, para professores e estudantes, em estado de autonomia, que é imprescindível no processo criativo, pois nesse estado surge a negação à superficialidade, abrindo-se possibilidades de valorização e conhecimento dos processos pedagógicos desde o início até o fim. Autoria, nesse caso, está relacionada a uma postura questionadora e se constrói na ação, onde as informações são analisadas, repensadas e transformadas. A autoria, nessa proposta, é construída reflexivamente na ação, onde “o percurso criador deixa transparecer o conhecimento guiando o fazer, ações impregnadas de reflexão e de interações de significado. A criação é, sob esse ponto de vista, conhecimento obtido por meio da ação.” (SALLES, 2013, p. 127).

Quando se enfatiza o estado de autonomia descrito aqui, com relevada importância para autoria, compreende-se que esse estado é alcançado nas práticas pedagógicas onde o “percurso criador” e o conhecimento são valorizados em detrimento ao mero consumo de informações. Nessa perspectiva, Salles (2013, p.

133) contribui ao afirmar que “o ato criador como uma permanente apreensão de conhecimento, é, portanto, um processo de experimentação no tempo”. Experimentação, nesse caso, diz respeito a realizar ações de diversas formas, criar, refazer, reconstruir, remixar, descobrir.

O “ato criador” discutido por Salles leva em consideração o caráter humano de apropriação de conhecimento. Nesse contexto, a criatividade, articulada com o conceito da experimentação de novas possibilidades criadoras está vinculada a conhecimentos advindos de “uma capacidade ou função de criação, distribuída, até certo ponto, por todos os seres humanos” (KASTRUP, 2007, p. 17). Assim, partimos do pressuposto que o próprio ser humano constrói suas posturas criativas e, da mesma forma, o próprio docente constrói as suas práticas pedagógicas inovadoras.

Para que essa experimentação seja possível, deve-se considerar o papel docente como propulsor de práticas pedagógicas que fomentem a criatividade e que compreenda o ato criador como possibilidades que não limitem o conhecimento. Os sujeitos, nessa configuração, constroem de forma autônoma a sua própria autoria, através de diversas experimentações em sala de aula. Para Gadotti (2000:9), “nesse contexto, o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos”.

Desta forma, trazemos para o debate a proposta de superação da ideia de uma educação associada à produção em série, com cada um representando um específico papel, numa lógica de gestão, que essencialmente retira dos mestres a autonomia. Necessário se faz, portanto pensar no professor além da ideia de ator de processos estabelecidos fora e distante de sua realidade, e passarmos a pensar no papel do mestre como sendo o de autoria. Assim, além de atores participantes do sistema educacional, os professores (e seus alunos, obviamente) passam a ser a(u)tores dos processos e, dessa forma, passam a promover enfaticamente a criação. (PRETTO, 2012, p. 97)

Sendo “o educador um mediador do conhecimento”, deve-se potencializar o seu papel “como sendo o de autoria”, que incentiva a autonomia e criatividade dos alunos, que, por sua vez, são sujeitos imprescindíveis para a construção de práticas pedagógicas colaborativas. A autoria, assim, perpassa pela proposição, por parte do professor, de práticas que estimulem processos criativos no ambiente escolar.

Arroyo, em relação à postura do professor, diz:

Quando colocamos em ação didáticas de reafirmar nossas autorias será fácil resgatar-nos e resgatar os educandos da sensação de condenados a ser fiéis ensinantes e aprendizes a não serem sujeitos, a não terem autoria, a não ter história, nem leituras de mundo, nem interpretações de nossas experiências. Visões empobrecedoras dos conhecimentos. (ARROYO 2011, p. 155)

Dentro dessa proposta, o docente não produz sozinho, os estudantes exercem criativamente um papel de produção, chamado de “operatividade reflexiva”. A mera transmissão de conhecimento docente/estudante é inviável, já que dessa forma o último será apenas mero receptor, anulando as possibilidades autorias, tão significativas quando se trata de aprendizagem. Nessa nova concepção, os processos criativos acontecem interligados (professor/aluno) e toda ação é estabelecida através de diversas conexões, fomentando, assim, práticas pedagógicas que fortalecem os processos criativos. Salles diz que:

O percurso criativo observado sob o ponto de vista de sua continuidade coloca os gestos criadores em uma cadeia de relações, formando uma rede de operações estreitamente ligadas. O ato criador aparece, desse modo, como um processo inferencial, na medida em que toda ação, que dá forma ao sistema ou aos “mundos” novos, está relacionada a outras ações e tem igual relevância, ao se pensar a rede como um todo. Todo movimento está atado a outros e cada um ganha significados, quando nexos são estabelecidos (SALLES 2013, p. 93).

Outra característica importante para incentivar a autoria nas práticas pedagógicas, diz respeito à colaboração. Salles (2013), mencionando o percurso criativo, enfatiza algumas categorias imprescindíveis para o ato criador, como “cadeia de relações”, “rede de operações”. Ainda concebe a ideia de que toda ação está relacionada a outras ações e que “todo movimento está atado a outros”. Assim, os processos criativos estão relacionados, nessa ideia, aos processos colaborativos. Portanto, os processos colaborativos se articulam, pois na concepção de Barros:

Colaborar (co-labore) significa trabalhar junto, que implica no conceito de objetivos compartilhados e uma intenção explícita de somar algo – criar alguma coisa nova ou diferente através da colaboração, se contrapondo a uma simples troca de informação ou de instruções. (BARROS, 1994, p. 14)

Diante disso, as práticas pedagógicas que concebem as TIC como

estruturantes do processo de ensino e aprendizagem fomentam produções autorais, articuladas com ideias voltadas para a colaboração. Para que isso aconteça é preciso criar condições para que o conhecimento seja compartilhado de forma colaborativa nas ações docentes, evitando “uma simples troca de informações ou de instruções”. Pretto afirma que:

As ideias de produção colaborativa podem ir mais além, incorporando a ideia de uma produção peer-to-peer para os materiais educacionais, consubstanciando um ciclo virtuoso de produção, remixagem e uso que podem trazer novos elementos fundantes dos processos educacionais. [...] Essa produção descentralizada e fortalecida pela atuação autoral de professores e estudantes nas escolas, dialogaria de forma intensa com os conhecimentos e as culturas instituídas. (PRETTO, 2011, p.113)

Nesse “ciclo virtuoso de produção”, os professores e os estudantes precisam fazer parte de todo processo educativo dentro da escola. Para isso, é necessária a construção de possibilidades diversificadas na escola, com a participação ativa e protagonista de todos os envolvidos no processo educativo, promovendo, assim, integração, participação, colaboração e principalmente horizontalidade nas relações entre escola-professor-aluno-comunidade.

Nesse trabalho colaborativo não se pode jamais negar a importância das práticas pedagógicas que valorizem ações coletivas e integradas entre os sujeitos em variadas situações: técnicas, profissionais, formativas e políticas. Nesse sentido, Pretto (2010) enfatiza a importância dos professores enquanto “protagonistas privilegiados desses processos educativos”, que colaborativamente são construídos através da execução de propostas e ações que vislumbrem a criatividade autônoma no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, “[...] as expressões que passam a fazer parte do vocabulário dos educadores são fluxo, rede e movimento, em lugar das já conhecidas linearidade, currículo fechado e distribuído, treinamento, entre tantas outras” (PRETTO, 2011, p.112).

Portanto, práticas pedagógicas colaborativas fortalecem a ideia de relações escola/professor, professor/professor e professor/aluno, edificadas em processos horizontais, onde os sujeitos constroem o conhecimento de forma coletiva, levando em consideração o compartilhamento, as possibilidades de interação e formação mútua dos sujeitos.

4.3. A inovação nas práticas pedagógicas com as TIC

Antes de fazer as inferências em relação à importância da inovação nas práticas pedagógicas, é indispensável a conceituação do termo, já que ao tratar dessa temática, geralmente, a inovação traz interpretações que se assemelham com outros termos que se aproximam do seu conceito. Segundo a Wikipédia (2017), “a palavra inovação é derivada do termo latino *innovatio*, e se refere a uma ideia, método ou objeto que é criado e que pouco se parece com padrões anteriores”. O dicionário Michaelis online (2017) traz o significado de inovação como sendo “1. Ato ou efeito de inovar; 2. Tudo que é novidade, coisa nova”. Nessa perspectiva, o termo tem sido utilizado em várias áreas, ganhando destaque na área empresarial e industrial, para denotar a concepção do surgimento da “novidade” de um produto ou um serviço no mercado.

Ao abordar o conceito de inovação, pretende-se evitar o caráter pejorativo da utilização do mesmo, que, em muitos casos, tem sido utilizado para expressar mudanças, que nem sempre são significativas e não refletem transformações estruturais e fundantes do processo. Nesse sentido, as concepções de inovação se fundamentam na perspectiva voltada ao fortalecimento de atos cognitivos e criativos para construções de possibilidades de transformação de padrões anteriores. Essa concepção descrita para promover mudanças é fortalecida pela ideia de Kastrup (1999) para fomentar o termo “invenção”. Inovar, nesse caso, é transformar e essa transformação é realizada através da cognição, que nesse sentido relaciona-se ao termo invenção, cunhado pela referida autora. Para Kastrup (1999, p. 48), “só concebendo a cognição como feita desta espécie de substância que é o tempo, substância que é a transformação mesma e não algo que se transforma [...], a invenção pode comparecer como tema no interior de seus quadros”.

Portanto, uma característica importante referente à inovação (independente da área) são os aspectos relacionados à intencionalidade e à cognição; nessa direção, a criatividade assume um papel importante. As inovações surgem desse movimento. Para Sabillón (2017, p. 77), a inovação “está muito vinculada com a criatividade, para identificar em seu entorno as necessidades e imaginar possíveis soluções, realizá-las e executá-las nas práticas sociais, que é o que finalmente concretiza a inovação”.

Nessa perspectiva abordada pela autora, reforçada pela concepção de inovação como criação de soluções para as necessidades do sujeito, através de ações cognitivas, surge a reflexão voltada para os desafios da sociedade e da educação na contemporaneidade. Inovar nunca foi tão importante, no sentido de criar condições de repensar como os sujeitos encaram os desafios, os problemas e as mudanças.

Na concepção de Steve Johnson, autor americano, escritor do livro *De onde vêm às boas ideias* (2011), que aborda questões relacionadas à inovação, não existem grandes gênios, que apenas com uma ideia isolada constroem grandes invenções. Para o autor, todos podem ser inovadores. O que é preciso para tanto é compartilhar o conhecimento para que gere a inovação.

Assim, deve-se levar em consideração, que:

- inovação é uma atividade intencional;
- esta intenção (de inovação) é concebida para resolver problemas de forma deliberada;
- inovação, seja incremental, radical ou disruptiva, trata de mudança e isso implica que novidade, produtos inovadores ou métodos, sejam algo novo, pelo menos para os inovadores. (KAMPYLIS; BOCCONI; PUNIE, 2012, p.6).

Sendo “inovação uma atividade intencional e concebida para resolver problemas”, é uma categoria imprescindível em qualquer área e, principalmente, na educação. Especificadamente, na educação, o termo inovação ainda tem sido pouco discutido, principalmente levando em consideração a possibilidade de se realizar práticas inovadoras. Fullan (2007, p. 17 – tradução nossa) aponta três categorias importantes em relação à inovação: “a utilização de novos materiais ou tecnologias, o uso de novas estratégias ou atividades e a alteração de crenças por parte dos intervenientes”. Com base nessas categorias, a inovação pode potencializar os processos educativos. Assim, as práticas inovadoras na educação perpassam pela ideia trazida por Sebarroja, quando conceitua inovação, como:

Uma série de intervenções, decisões e processos, com algum grau de intencionalidade e sistematização, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula. (SEBARROJA, 2001,

p. 16)

Diante disso, acredita-se que estas “intervenções, decisões e processos” são produzidos, potencialmente, pelo fomento de práticas pedagógicas, através de diversas possibilidades, dentre essas, a utilização das TIC numa perspectiva estruturante no processo de ensino aprendizagem. As tecnologias, nesse caso, podem contribuir significativamente para a inovação na escola, se forem pensadas aliadas às estratégias, como possibilidades de criação de ambientes diferenciados de ensino e aprendizagem.

Quando se trata de inovação, partindo do uso das TIC na educação, ressalta-se a importância de compreensão de que não basta a aquisição e a chegada de dispositivos tecnológicos na escola. Isso é importante, mas não deve ser considerado único fator para que as inovações aconteçam. Inovar, nesse sentido, é justamente refletir sobre o uso dessas possibilidades tecnológicas, que se distancie do instrumentalismo e se fundamente em dinâmicas criativas no ambiente escolar. Diante disso, Bernardi destaca:

Em relação à introdução das TIC, compreende-se que não se trata apenas de alterar a infraestrutura das relações sociais, informatizar e conquistar somente o acesso às tecnologias. As propostas de aprendizagem precisam estar comprometidas com a formação de um sujeito crítico, criativo, capaz [...] de trabalhar em grupo e de reconhecer e desenvolver o seu potencial intelectual. (BERNARDI, 2004, p. 28).

Assim, inovação, levando-se em consideração as TIC e as práticas pedagógicas, corresponde a mudanças nos processos de ensino e aprendizagem. Para isso, é imprescindível estabelecer uma relação crítica e criativa diante do uso das tecnologias e é preciso potencializar a concepção fundada na ideia “do sujeito capaz de analisar e sintetizar, de gerar um novo conhecimento, a partir de suas experiências” (BERNARDI, 2004, p. 28). Somado a isso, deve-se incentivar nas práticas pedagógicas com as TIC a autonomia, principalmente no que diz respeito à reflexão e a interação crítica com as informações.

As inovações no processo ensino/aprendizagem dependem das concepções impregnadas nos sujeitos pertencentes ao espaço escolar. Em relação ao uso das TIC, em muitos casos, e levando em consideração a realidade do território de Irecê, por exemplo, considera-se que a escola possui diversos dispositivos tecnológicos, o

grande desafio é a utilização desses dispositivos de forma inovadora. Por isso, inovar, muitas vezes, está relacionado com criar possibilidades diferenciadas com o que se tem disponível em determinado espaço. Alguns sujeitos conseguem essa façanha e outros não. Dessa forma, a inovação perpassa também pela motivação criativa dos sujeitos em suas especificidades.

Em um dos levantamentos realizado através do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira nas Escolas do Ensino Fundamental II, da Rede Municipal de Irecê, em 2016, constatou-se que das seis escolas nesse segmento, cinco possuíam sistema de caixa de som, com possibilidades de funcionamento para implementação da proposta de rádio escolar, numa perspectiva de criação autoral, compartilhamento de informações, formação de equipes, produção de vinhetas, textos, realização de entrevistas, enquetes, pesquisas, mas apenas uma realiza essas ações, que, nesse contexto, se transformam em inovação, já que a criatividade dos sujeitos envolvidos nessa escola promove dinâmicas diferenciadas com o uso da rádio escolar. As outras cinco utilizam esse dispositivo apenas numa perspectiva instrumentalizante, para avisos de entrada e saída dos estudantes na sala de aula.

O exemplo descrito aqui faz relação direta com a concepção de inovação pautada numa nova prática de ensino/aprendizagem, os dispositivos disponíveis na escola potencializam (quando utilizados como estruturantes) essa nova prática que está conectada na ação docente construída para incentivar a interação e o interesse dos estudantes. A inovação, nesse caso, é a ruptura com práticas pedagógicas antigas. Essa ruptura está articulada com a análise de Carvalho (2009), que enfatiza as mudanças nas organizações. Segundo o autor, uma das categorias está relacionada com processos alternados de inovação, que se revezam entre mudanças “radical e incremental – inovações radicais são aquelas que provocam grandes mudanças, porém as inovações incrementais promovem mudanças continuamente”.

Um fator convergente para que aconteça a mudança “radical e incremental” nas práticas pedagógicas inovadoras é a postura que a escola e, conseqüentemente, os professores assumem diante dos desafios impostos na atualidade. Um desses desafios está no fato dos estudantes terem contato com inúmeras possibilidades, dentre essas, com vários dispositivos tecnológicos que

potencializam a sua atenção. Através de computadores e dispositivos móveis, os sujeitos se conectam, independente do espaço e do tempo, com incontáveis novidades em aplicativos, sites, grupos. Nessa direção, a escola e os professores precisam criar condições inovadoras para que essas possibilidades façam parte das práticas pedagógicas na escola. Inovação, então, seria proporcionar ambientes propícios de interação, onde as TIC sejam fundantes de práticas pedagógicas voltadas para a produção de conhecimento.

5. CAPÍTULO II. ENSINO FUNDAMENTAL II: As escolas, professores e coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Irecê.

Ao analisarmos o nosso campo de pesquisa, que é o Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Irecê e as implicações dos sujeitos nesse espaço, é necessário focarmos na compreensão do contexto e dos significados permeados nesse segmento, que tem em sua concepção e organização algumas particularidades, em relação ao seu formato, funcionamento e constituição histórica.

Dentro dessa análise inicial vale ressaltar que o Ensino Fundamental II é um segmento que fomenta a formação do estudante, que nessa fase está vivendo uma das maiores transformações em relação às perspectivas de vida e de postura frente aos desafios impostos pela mudança da sociedade. Essa fase traz consigo grandes desafios para a escola, já que os estudantes participantes dessa modalidade vivem também processos de transformações físicas, psicológicas e de comportamento, que ocorre nesse período de pré-adolescência e adolescência.

Essas mudanças surgidas na puberdade, que perpassam pela adolescência, estão ligadas diretamente à constituição da identidade do jovem, resultando, muitas vezes, na forma que o mesmo se posiciona diante da escola, da sociedade e do mundo. É um período repleto de dualidades e muitas vezes os conflitos surgem e se desdobram justamente na escola. Esses conflitos podem provocar uma distância entre a escola e o aluno, já que a escola, muitas vezes, não consegue lidar com a diversidade de situações que emergem, resultando, para os estudantes do Ensino Fundamental II, desestímulo, falta de interesse e sentimento de impotência. Diminuir essa distância é um dos grandes desafios posto a esse segmento.

Por outro lado, a adolescência pode ser considerada uma fase de possibilidades. É um período em que os jovens, quando motivados, incentivados e desafiados, apresentam grandes possibilidades de criação, autoria e aprendizagem. Essa fase pode ser considerada um terreno fértil para mudanças e transformações. Mesmo assim, a escola prefere adotar uma postura, muitas vezes, de imparcialidade com os estudantes desse segmento, ao não perceber que a sociedade mudou e os jovens mudaram. Para o professor 09 *“a educação precisa evoluir com a sociedade. A evolução é dinâmica. Ou a escola acompanha ou será sempre retrógrada”*. Assim, a escola, muitas vezes, diante desse dinamismo e por não compreender a diversidade de ritmos e interesse do estudante nessa fase, que, com rapidez, tem

acesso a informações em tempo real, não produz um ambiente favorável para a participação efetiva dos estudantes nas atividades da escola, incluindo atividades desenvolvidas com as TIC. Para o professor 10 *“nós temos uma mudança com o advento das tecnologias e a escola é uma das instituições que acaba tendo o mesmo formato por muito tempo. Ela tem que se adequar a toda essa inovação”*.

Nesse aspecto, é preciso que a escola compreenda que os jovens estudantes do Ensino Fundamental II estão imersos em uma sociedade em que a informação tem alcançado níveis de acesso e rapidez imensuráveis, e os estudantes desse segmento estão imersos na era digital, com acesso direto a diversos dispositivos tecnológicos e informações atualizadas rapidamente. Por isso, é imprescindível a utilização das TIC na escola, como uma proposta desafiadora, inovadora e criativa.

Para Bonilla (2009, p. 34), “[...] a quantidade de informações disponíveis cresce vertiginosamente, os bancos de dados são constantemente atualizados, e as informações perdem o caráter imutável, passando a ser perecíveis, transitórias, refletindo o estado atual de determinada situação”. Esse acesso, atualização e transição acontecem, principalmente, fora da escola e, portanto, os professores e coordenadores pedagógicos desse segmento são essenciais para promoverem na escola possibilidades que potencializam práticas pedagógicas inovadoras, que fomentem a criação, a autoria e o trabalho colaborativo.

Segundo pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2016) cresceu a frequência de acessos entre as crianças e adolescentes que usam a internet. O levantamento indica que 80% da população brasileira entre 09 e 17 anos utiliza a rede. Entre esses, o percentual dos que se conectam mais de uma vez por dia subiu de 21%, no estudo referente a 2014, para 66% no atual, com dados coletados em 2016.

Diante disso, é essencial analisarmos as potencialidades das TIC no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Irecê, nosso campo de pesquisa, levando também em consideração a diversidade de cada lugar, de cada indivíduo. A escola não é mais a mesma de tempos atrás, os estudantes também não. A sociedade mudou intensamente e as mudanças reverberam na educação.

5.1 ENSINO FUNDAMENTAL: Um breve histórico.

Historicamente o Ensino Fundamental no Brasil foi alvo de várias alterações e mudanças em sua conjuntura, organização e até mesmo em sua nomenclatura. Por isso, ao analisarmos esse nível de ensino, é indispensável levarmos em consideração o contexto histórico, social, econômico e político do Brasil, as diversas transformações que ocorreram nesse período, sem deixar de lado, no entanto, a legislação educacional que institucionaliza essas mudanças.

A criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024 (BRASIL, 1961) e, posteriormente, da LDB 5692 (BRASIL, 1971), de 11 de agosto de 1971, não garantiram, em um primeiro momento, a questão da garantia da continuidade na Educação Básica. A Lei 4024, por exemplo, estabeleceu mais fortemente a organização e as diretrizes do ensino primário, com obrigatoriedade de ingresso aos sete anos e o grau médio, que era dividido em dois ciclos; o ginasial com quatro anos e o colegial com três anos. O ginasial era correspondente ao Ensino Fundamental II de hoje, apesar de não ter ainda essa nomenclatura.

Nessa época, cinco das disciplinas que compunham o ciclo ginasial eram definidas pelo Conselho Federal de Educação – CFE, e o complemento do currículo com mais quatro disciplinas era definido pelos conselhos estaduais. Para ingresso nesse ciclo era obrigatório se submeter a exame de admissão para comprovação de realização satisfatória do ensino primário. Para isso, o candidato deveria ter no mínimo 11 anos na data de realização do exame ou completá-los durante o decorrer do ano letivo. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024, a organização/concepção acontecia da seguinte forma:

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I - Duração mínima do período escolar: a) cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames; b) vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

II - cumprimento dos programas elaborados tendo-se em vista o período de trabalho escolar;

III - formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva;

IV - atividades complementares de iniciação artística;

V - instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família;

VI - frequência obrigatória, só podendo prestar exame final, em

primeira época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas. (BRASIL, 1961)

Com essa organização, o ciclo ginásial pretendia garantir aos estudantes um currículo voltado para a formação geral, sem deixar de lado as habilidades técnicas, que garantiriam o início da preparação para a possibilidade de ingresso no ensino superior. Nesse sentido, o ciclo ginásial integrava o grau médio, voltado para os cursos destinados para o técnico científico, agrícola e comercial. Além disso,

No ciclo ginásial eram ministradas as disciplinas de línguas estrangeiras modernas, música (canto orfeônico), artes industriais, técnicas comerciais e técnicas agrícolas, enquanto no colegial eram oferecidas as de línguas estrangeiras modernas, grego, desenho, mineralogia e geologia, estudos sociais, psicologia, lógica, literatura, introdução às artes, direito visual, elementos de economia, noções de contabilidade, biblioteconomia, puericultura, higiene e dietética. (SOUZA, 2008, p. 234).

Essa configuração permaneceu até a Lei 5692/71, mantendo-se um problema crucial na época, por falta de extensão no sistema educacional. Com essa lei, que entra em vigor em um período histórico brasileiro repleto de conflitos, autoritarismo e de cerceamentos à liberdade democrática, que foi a Ditadura Militar, iniciado no ano de 1964, a concepção de formação do adolescente passou-se a ser fomentada exclusivamente para o mercado de trabalho, com o discurso de fortalecimento do desenvolvimento econômico, tecnocrático e industrial.

Com isso, a organização educacional do Brasil passa por transformações em sua estrutura e nomenclatura. Uma das mudanças foi a extinção do ciclo ginásial, que se agrega ao também extinto ensino primário para compor o 1º grau. Assim, essa modalidade passa a ter duração de 08 anos e a finalidade do ensino ganha um caráter totalmente tecnicista, voltado para o trabalho.

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Um dos princípios gerais que norteavam a proposta para o ensino de 1º grau da referida LDB era a terminalidade, assim, cada nível dentro da modalidade era terminal. Uma vez concluído o 1º grau, o estudante já era considerado apto para

ingressar na força de trabalho. Essa proposta fortalecia a concepção de formação do trabalhador para o domínio de técnicas de produção, ou seja, formar para uma profissão.

Para Silva,

a escolha da profissão envolvia certas aptidões e interesses do aluno. Era uma necessidade fazer com que ele se realizasse como pessoa, ou então torná-lo cidadão comprometido com as necessidades da sociedade, que atendesse à demanda social de trabalho. (SILVA, 2008, p.84)

A finalidade de formação para o mercado de trabalho, descrita na LDB 5692/71, para o ensino de 1º grau, é fomentada com a ideia de que a própria lei orienta que, nos dois últimos anos dessa modalidade, as instituições de ensino deveriam desenvolver um diagnóstico das habilidades e aptidões dos estudantes voltadas para o trabalho, através dos chamados testes vocacionais. Assim, os estudantes dessa modalidade tinham um currículo composto de uma parte de disciplinas para a formação geral e outra parte para formação especial (sondagem e aptidões para o mercado de trabalho). Essa organização do sistema educacional brasileiro durou 25 anos, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394, de 1996.

Uma das principais características da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 (BRASIL, 1996) é sua consonância com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que em seu artigo 205 garante a educação como direito a todo cidadão e como dever do Estado. Também, no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, fica garantido o Ensino Fundamental, que deverá ser obrigatório e gratuito. Portanto, a LDB 9394 (BRASIL, 1996) dispõe, em seu artigo 4º, que “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]” (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar que antes da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional 9.394/96, a nomenclatura “ensino fundamental” não aparecia como composição da Educação Básica. Na LDB 4024/61, o Ensino Fundamental II correspondia ao ciclo ginásial, e na LDB 5692/71, ao 1º grau, uma fusão do ciclo ginásial com o ensino primário. Só após a LDB 9394/96 houve uma especificação clara desse segmento, no que diz respeito aos seus objetivos e finalidades. Para a referida Lei, o ensino fundamental, como nomenclatura e proposição, juntamente com a educação infantil

e ensino médio passam a compor a Educação Básica do Brasil. Assim, o ensino fundamental passou a ser a única modalidade obrigatória no Brasil, permanecendo dessa forma até a institucionalização da Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009. A referida ementa amplia a obrigatoriedade para a faixa etária de 04 a 17 anos, contemplando assim o Ensino Médio.

Com o advento da LDB 9394/96, o Ensino Fundamental passou a ser mais abrangente em suas finalidades, objetivos e perspectivas, mantendo-se a obrigatoriedade de 08 anos e o critério de 07 anos para ingressar no mesmo.

Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Assim, o Ensino Fundamental II ganha uma nova organização, pautada no desenvolvimento integral do estudante, que nesse período deverá se apropriar de concepções voltadas para o comportamento crítico, para o desenvolvimento de argumentos e para uma postura científica, através da pesquisa. Além disso, propunha-se, na referida lei, que os estudantes nessa modalidade se relacionem com práticas articuladas à diversidade sociocultural, à preservação do meio ambiente, à utilização da tecnologia, aos processos políticos e de desenvolvimento social. Assim, a formação básica do cidadão nesse segmento deve compreender as especificidades dos estudantes, que nessa fase tem uma variação de idade entre 11 e 14 anos e, sendo assim, estão em processo de construção da autonomia intelectual e moral, características importantes para o desenvolvimento do comportamento crítico frente aos desafios da contemporaneidade.

O Ensino Fundamental II alcançou um nível considerável de ampliação dos direitos de acesso a essa modalidade em todo território nacional, sendo pauta de várias discussões sobre os seus objetivos e finalidades. A formação do cidadão é o

seu eixo central, que desdobra em outras tantas possibilidades de aprendizagens, conhecimentos e habilidades.

Uma mudança histórica na concepção do ensino fundamental, que até então contemplava 08 anos em sua organização, aconteceu em 2001 com a Lei 10.172 (BRASIL, 2001), que se refere ao Plano Nacional de Educação. Na referida Lei, propõe-se a ampliação do ensino fundamental para 09 anos, firmando-se o seguinte compromisso em suas metas para 2001-2010: “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos”. (BRASIL, 2001).

Todo processo de ampliação do Ensino Fundamental de 08 para 09 anos aconteceu gradativamente, ganhando força através de vários encontros regionais e nacionais que discutiram intensamente essa possibilidade. Inclusive, houve uma variação dessa transição em relação aos Estados. Alguns realizaram essa transição imediatamente, atendendo ao Parecer CNE/CEB nº 06/2005, que trata da mudança para o Ensino Fundamental de 09 anos. Outros Estados foram se adequando gradativamente ao parecer. Vale ressaltar que toda essa mudança era fomentada por discursos voltados para a ampliação da qualidade de ensino e aprendizagem e fortalecido pela Constituição Federal, LDB (9394/96) e Plano Nacional de Educação. Um fato convergente para a efetivação do Ensino Fundamental de 09 anos foi a promulgação da Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005), que reza sobre a obrigatoriedade da matrícula da criança com 06 anos no Ensino Fundamental, alterando, assim, o texto da LDB (9394).

Em 2006, com a Lei 11.274 (BRASIL, 2006), estabelece-se o prazo final para o ano de 2010, para concretização do Ensino Fundamental de 9 anos em todo o território nacional. Seguido a essa Lei, foram elaborados alguns documentos que orientam sobre o esse nível, sendo os mais importantes: Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais (BRASIL, 2004), Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade (BRASIL, 2006b), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2013).

Essa ampliação contribuiu para que o estudante tivesse uma melhor preparação no Ensino Fundamental I como transição para o Ensino Fundamental II,

pois as crianças, que na proposta de ensino fundamental de 08 anos, tinham acesso a essa modalidade com sete anos, com a nova proposta se constitui a obrigatoriedade de ingresso com seis anos, ampliando-se o tempo que a mesma frequentará a referida modalidade. Com isso, acredita-se que o acesso, permanência e a formação nessa modalidade, incluindo-se o Ensino Fundamental II, tornou-se mais qualificada. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2013) fica notória a importância do Ensino Fundamental para a qualidade da Educação Básica. E a mesma descreve esse nível da seguinte forma:

Pedra angular da Educação Básica, o Ensino Fundamental tem constituído foco central da luta pelo direito à educação. Em consequência, no Brasil, nos últimos anos, sua organização e seu funcionamento têm sido objeto de mudanças que se refletem nas expectativas de melhoria de sua qualidade e de ampliação de sua abrangência, consubstanciadas em novas leis, normas, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, programas de formação e aperfeiçoamento de professores e, o mais importante, em preocupações cada vez mais acentuadas quanto à necessidade de um currículo e de novos projetos político-pedagógicos que sejam capazes de dar conta dos grandes desafios educacionais da contemporaneidade (BRASIL, 2013, p. 103).

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2013) e a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) estão voltadas para a construção do processo de formação do sujeito. Para isso, é imprescindível fomentar a autonomia intelectual e moral. Assim, deve-se levar em consideração, nessa modalidade, o próprio sujeito, com suas especificidades, interesses e suas possibilidades, estimulando constantemente os projetos e ações, atividades que promovam reflexões, transformações, por meio da criatividade e criticidade dos estudantes.

Em se tratando do município de Irecê, a proposta para o Ensino Fundamental II está articulada com a LDB 9394/96 e com a Constituição Federal (1998), no que diz respeito, principalmente, à faixa etária que compõe esse segmento. Na Proposta Curricular para o Município de Irecê (2013), leva-se em consideração os Ciclos de Formação Humana. No caso do Ensino Fundamental II, os estudantes desse segmento correspondem ao último ano do Ciclo da Pré Adolescência (6º ano) e todo Ciclo da Adolescência (7º, 8º e 9º ano). Segundo a referida proposta para o Ciclo da Pré-Adolescência (6º ano do Ensino Fundamental).

Na pré-adolescência o sujeito constrói novas perspectivas de aprendizagens tanto no âmbito do desenvolvimento emocional, intelectual quanto no interpessoal. A escola deve intensificar a interação, o processo de letramento, garantir o estudo, a formação curiosa e pesquisadora dos estudantes e a socialização do conhecimento. (PROPOSTA CURRICULAR PARA O MUNICÍPIO DE IRECÊ, 2013, p. 57).

Nessa fase, a constituição do sujeito deve ser fortalecida por ações que valorizem a socialização, que deve ser estimulada pela escola. Para isso, deve-se levar em consideração que o pré-adolescente tem uma oscilação no julgamento de suas intencionalidades e consequências de ações. Por isso, as regras, direitos e deveres passam a ser generalizadas. A escola, muitas vezes, começa a ser posta a prova, pois os conflitos e as circunstâncias do cotidiano são compreendidas pelo jovem de acordo com o momento, levando em consideração suas próprias conclusões. Nesse sentido, as TIC podem colaborar para promover ações voltadas para a interação e construção coletiva de grupos de pesquisa, de criação de ideias e de reflexões.

Já o Ciclo da Adolescência, que corresponde ao 7º, 8º e 9º do Ensino Fundamental, a referida proposta curricular o descreve como um período crucial na formação do sujeito. Por isso, deve-se levar em consideração as especificidades dos estudantes, seu contexto social, seus hábitos e sua cultura. Assim,

O Ciclo da Adolescência (anos finais do Ensino Fundamental) deve acontecer na perspectiva de formação humana. É integrado por estudantes de 12 a 15 anos, considerando as características específicas desta etapa, têm como proposição identificar quem é o adolescente que frequenta as escolas, quais são suas necessidades contemporâneas, quais os aspectos socioculturais carregados de significados simbólicos e materiais, fragilidades, potencialidades ampliadas no reconhecimento de sua cultura, estabelecimento de vínculos, pertencimentos. (PROPOSTA CURRICULAR PARA O MUNICÍPIO DE IRECÊ, 2013, p. 58).

Deve-se considerar, nessa proposta, a apropriação de saberes sobre o mundo, as tecnologias, a produção de conhecimento. A escola pode ser um espaço para proporcionar diversas situações que contribuam com a formação do sujeito nessa fase, levando-se em consideração que, na adolescência, aprimora-se a capacidade de investigar, analisar e refletir. Essas características estimuladas na escola

ampliam as possibilidades do ensino e aprendizagem e a utilização das TIC nesse contexto fomentam uma postura criadora para os adolescentes, já que estão abertos à curiosidade, à autoria e à remixagem.

A Proposta Curricular para o Município de Irecê (2013) é importante para conhecermos as concepções para Ensino Fundamental II, no que tange às especificidades dessa faixa etária e ao grande desafio da escola para esse segmento, na contemporaneidade. Somado a isso, a pesquisa fez emergir várias outras concepções, realidades e possibilidades. A partir do próximo tópico, trazemos uma análise do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Irecê.

Diante do exposto, compreende-se a importância do Ensino Fundamental II no que diz respeito à sua construção histórica, suas concepções e os seus desafios. A contemporaneidade exige uma educação que busque e valorize o potencial dos estudantes, com foco em práticas pedagógicas que ampliem as conexões dentro da própria escola e em seu entorno, valorizando e respeitando as diferentes formas de participação dos estudantes. Para isso, é preciso incentivar a aprendizagem por desafios, onde os próprios adolescentes encontram as possíveis soluções, e de forma autoral, produzem e compartilhem conhecimentos.

5.2 O Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê.

No Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Irecê, frequentam, atualmente, um total de 3.190 estudantes, de faixa etária que vai dos 11 aos 17 anos. São 149 professores e 11 coordenadores. O corpo docente tem faixa etária compreendida entre 25 e 48 anos. São seis escolas, sendo quatro escolas na Zona Urbana e duas na Zona Rural, onde uma delas é considerada Escola de Tempo Integral e Integrada, conforme organização descrita na tabela abaixo:

Tabela 02: Escolas de Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação
Irecê

Escola	Localização
Escola Municipal Luiz Viana Filho	Sede
Escola Municipal Antônio Carlos Magalhães	Sede
Colégio Odete Nunes Dourado	Sede
Escola Municipal Joel Americano Lopes	Sede
Escola José Francisco Nunes	Povoado de Itapicuru
Escola Municipal de Angical	Povoado de Angical

Fonte: Criação do autor

5.2.1 Escola Municipal Luiz Viana Filho

A Escola Municipal Luiz Viana Filho fica localizada no bairro São Francisco, antiga Malvina, a uma distância de 3 km do centro, na Rua Horácio Fernandes, s/nº. Atende alunos de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. A escola atende aproximadamente 420 alunos, distribuídos entre os dois turnos. Composta por 24 professores, uma cuidadora, dois coordenadores pedagógicos, diretora, vice-diretora e um secretário escolar, tendo como apoio três merendeiras, quatro agentes de serviços gerais, dois inspetores, um agente de inclusão e um auxiliar de secretaria.

A infraestrutura física da escola constitui-se de: biblioteca, pátio coberto, nove salas de aula. Na escola ainda existe uma sala de atendimento para alunos especiais, uma cantina, uma secretaria, um almoxarifado, uma diretoria, uma sala dos professores, e quatro banheiros para atender aos alunos e funcionários da escola.

Em relação às TIC, a sua infraestrutura conta com um laboratório de informática, contendo 10 computadores, sendo que apenas cinco estão funcionando, mais seis computadores, sendo dois para uso da secretaria da escola, um para a Sala de Recursos Multifuncionais⁵, um para uso da rádio escolar e dois danificados. Existem ainda 15 tabletes, todos danificados, quatro televisores, sendo que dois não

5 São ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado que tem como objetivos: Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Disponível em: <[http://www.institutoparadigma.org.br/pergunta/educacao-inclusiva/166-como-sao-organizadas-as-salas-de-recursos-multifuncionais-e-qual-o-objetivo-do-atendimento-educacional-especializado-\(aee\)](http://www.institutoparadigma.org.br/pergunta/educacao-inclusiva/166-como-sao-organizadas-as-salas-de-recursos-multifuncionais-e-qual-o-objetivo-do-atendimento-educacional-especializado-(aee))>. Acesso em 20 Dez. 2017).

funcionam, cinco equipamentos de som, sendo que dois estão danificados, dois aparelhos de DVDs em desuso, cinco câmeras fotográficas, sendo que apenas três estão funcionando, uma filmadora, cinco notebooks, sendo que um não funciona, três projetores, sendo que um não funciona, uma lousa digital. A escola não dispõe de celulares, vídeo-games, gravador de som. Algumas dificuldades da escola em relação às TIC são a dificuldade de conexão à internet, a falta de um espaço de organização dos dispositivos tecnológicos e de uma sala com um projetor, computador e equipamento de som instalado.

Uma das grandes dificuldades dessa escola, atualmente, é a falta de espaço físico. Mesmo apresentando grande crescimento, é preciso rever vários aspectos no que diz respeito à estrutura física, climatização das salas de aula, cobertura e estrutura de alguns espaços, refeitório, sala de coordenação e direção, ampliação da cantina e da secretaria.

Um empecilho considerável é que o terreno que compõe as áreas adjacentes à escola é pequeno para ampliação, resumindo-se apenas na área para recreação, todavia, existem possibilidades para o crescimento físico no sentido vertical, uma vez que o crescimento populacional da cidade, em especial do Bairro São Francisco, tem crescido consideravelmente. A Escola Municipal Luiz Viana Filho constitui-se então na principal instituição para o atendimento aos jovens do bairro, tanto por sua localização, quanto por já possuir todo um conjunto de profissionais com formação. Além disso, foi contemplada com projetos que a torna uma das escolas de referência para a rede, somando com as parcerias de instituições externas, como o Instituto Brasil Solidário (IBS), que contribui com projetos voltados para leitura, artes, tecnologias, meio ambiente e esporte.

A Escola Municipal Luiz Viana Filho está inserida em um espaço onde se concentra um número de crianças e adolescentes em idade escolar distorcida, que durante muito tempo estavam fora do ensino regular por diversos fatores. De acordo com a realidade diagnosticada pela própria escola, em suas avaliações internas, evidenciaram-se resultados como: repetência, permanência do aluno na escola, alto índice de carência afetiva, falta de higiene, desnutrição, doenças, agressividade, infrequência e marginalidade, migração e instabilidade de moradia devido às condições socioeconômicas, desestruturação familiar (ESCOLA MUNICIPAL LUIZ VIANA FILHO, 2012, p. 08). Mesmo com essa realidade, ao longo do tempo foram

implantadas políticas públicas pela esfera nacional, estadual e municipal.. Também foram criados na escola projetos de cunho pedagógico e social, envolvendo a comunidade e que têm contribuído para amenizar essa realidade; dentre esses projetos podemos citar o Cinema na Praça, O Projeto Comunicação, Educação, Tecnologia e Arte (C.E.T.A), 30 Minutos pela Leitura e a Rádio Escolar.

5.2.2 Escola Municipal Antônio Carlos Magalhães

A Escola Estadual Antônio Carlos Magalhães localiza-se no recanto das Árvores, na Rua Rio Amazonas, s/n no município de Irecê – Bahia. É considerada de médio porte, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno, onde se administra o Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, e à noite o Programa Todos Pela Alfabetização (TOPA).

A escola foi criada em 08 de maio de 1981, através da Portaria 3132, publicada no Diário Oficial na mesma data, e funcionando em sede provisória. Em 1982, veio para a sede atual e atendia ao Ensino Fundamental I e II. Em 2011 a escola foi municipalizada e passou a atender somente ao Ensino Fundamental II, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

A Escola ACM está situada em um bairro de classe média, entre duas grandes escolas particulares, porém atende a uma clientela de classe baixa. Antes da municipalização, a escola atendia exclusivamente as crianças de bairros próximos e apresentava taxas muito altas de evasão (16,6%), de reprovação (17,2%), de transferidos e defasagem idade série (62,2%) (ESCOLA MUNICIPAL ANTÔNIO CARLOS MAGALHÃES, 2012).

A escola foi municipalizada para receber as crianças de vários povoados, da Vila Esperança, Nobelino e Agrícola, e o excedente de outras escolas, fazendo o número de alunos aumentarem de 200 para 515, o que resultou em salas superlotadas, mesmo após a ampliação do número de salas. O ano de 2011 foi um marco para a escola, pois as mudanças foram inúmeras, poucos professores da rede estadual permaneceram, mudou a gestão e os funcionários, porém a mudança mais difícil foi para os pais e os alunos, que não compreendiam as diferenças entre o sistema do Estado e o do Município. Aos poucos a escola foi se organizando e fazendo as mudanças documentais, adequando-se ao Sistema Municipal.

A escola é composta de 10 salas de aulas amplas e arejadas, um laboratório de informática, uma biblioteca, três depósitos, uma cantina, uma sala de direção, uma sala de professores, uma secretaria, dois banheiros para alunos, dois banheiros para alunos com necessidades educacionais especiais, dois banheiros para funcionários e um pátio.

Atualmente a escola funciona nos turnos matutino e vespertino, com um total de 807 alunos. O quadro funcional conta com 44 funcionários efetivos, sendo 23 professores, dois vice-diretores, uma diretora, dois coordenadores pedagógicos, uma secretária, um auxiliar administrativo, um digitador, três inspetores, quatro auxiliares de serviços gerais, quatro merendeiras, dois vigilantes que atendem a 690 alunos distribuídos em 19 turmas do 6º ao 9º ano.

Em relação às TIC, a sua infraestrutura conta com uma sala de recursos audiovisuais (RAV) para organização dos dispositivos tecnológicos, acesso à internet, mesmo com limitações em relação à qualidade do acesso, uma câmera fotográfica, dois projetores, dois equipamentos de som, um aparelho de som completo (mesa, potência e duas caixas), quatro computadores, um aparelho de DVD em desuso, seis televisores todos funcionando, um notebook e uma filmadora em funcionamento. A escola ainda dispõe de uma rádio escolar, que atualmente está em desuso e não conta com celulares, tablets, gravadores de som, video game, laboratório de informática e uma sala específica com projetor, computador e som instalados.

A escola é mantida exclusivamente pela Prefeitura Municipal de Irecê e verbas federais como PDDE, e não conta com nenhum apoio de projetos especiais.

5.2.3 Colégio Odete Nunes Dourado – Sede.

O Colégio Odete Nunes Dourado teve sua criação através do Parecer CEE – 038/94, publicado no Diário Oficial de 04/08/94. Está localizado na Praça da Bíblia nº 1392, Bairro Fundação Bradesco, Irecê - Bahia. Funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, com um número de 1500 alunos, oriundos dos bairros vizinhos, outras localidades e de alguns povoados (zona rural) do município. O seu espaço físico conta com 17 salas de aula, cantina, secretaria, biblioteca, auditório, sala dos professores, sala de planejamento, dois banheiros para os alunos, dois

banheiros para os funcionários. Atualmente o seu quadro funcional é composto por 102 funcionários, sendo 52 professores.

Em relação às TIC, a sua infraestrutura conta com uma sala de recursos audiovisuais para organização dos dispositivos tecnológicos, acesso à internet, mesmo com limitações em relação à qualidade do acesso, um auditório com projetor e caixa de som instalados, laboratório de informática com 16 computadores, sendo que seis não funcionam, duas câmeras fotográficas, cinco projetores, seis equipamentos de som, sendo que dois não estão funcionando, um som completo (mesa de som, potência e duas caixas), uma caixa de som amplificada, 14 computadores para uso pedagógico e administrativo, sendo que um não funciona, dois aparelhos de DVD, três televisores, quatro notebooks. A escola ainda dispõe de uma rádio escolar, que atualmente está em desuso. A escola não conta com filmadoras, celulares, tabletes, video game.

O corpo docente da escola é composto por professores graduados, sendo que a maioria dos professores possuem especializações. Da equipe pedagógica fazem parte cinco mestres, sendo três professores e dois coordenadores e, ainda, uma mestranda. Essa formação aconteceu em decorrência de parceria entre a Prefeitura Municipal de Irecê e a Universidade Federal da Bahia.

Uma das principais características da escola é a busca constante por melhorias, pois é uma instituição de proporções consideráveis, no que diz respeito à quantidade de estudantes, funcionários e infraestrutura. Por isso, ao longo dos anos, vem construindo de forma autônoma o seu próprio projeto de trabalho. Esse projeto de trabalho tem contemplado questões relacionadas à parceria com a família dos estudantes, com a comunidade e com os próprios estudantes.

Uma das ações mais significativas na busca de melhorias diz respeito à promoção de reflexões e estudos sobre diversas temáticas, que privilegiem as relações pessoais, o trabalho em grupo, a colaboração e a busca do conhecimento. Portanto, é constante a reorganização de práticas, os estudos teóricos e a busca de concepções que fomentem a ideia de formação de sujeitos críticos e autônomos, em contrapartida a uma educação que vise a formação de sujeitos passivos, que não produz o seu próprio conhecimento.

Em sua proposta pedagógica, a escola fortalece a concepção de que os estudantes, através de ações específicas da escola, podem superar as dificuldades

de aprendizagem, valorizando os saberes culturais, levando em consideração a realidade em que o estudante está inserido. (COLÉGIO ODETE NUNES DOURADO, 2011). Nesse sentido, a transformação surge a partir daquilo que o estudante produz colaborativamente com esse meio, sem deixar de lado suas especificidades.

5.2.4 Escola Municipal Joel Americano Lopes – Sede.

Esta escola está situada no Perímetro Urbano – fundo do Hospital Municipal de Irecê. Em 11 de fevereiro de 2011 passou a fazer parte da Rede Municipal de Ensino pelo Termo de Convênio de Municipalização firmado entre Secretaria de Educação do Estado da Bahia e a Secretaria Municipal de Educação de Irecê.

A infraestrutura física é composta por nove salas de aula, sala de direção, quadra esportiva, sala dos professores, almoxarifado, auditório, banheiro para alunos especiais, cozinha, dois banheiros para alunos, pátio coberto, dois banheiros para funcionários, sala de coordenação, secretaria.

Em relação às TIC, a sua infraestrutura conta com uma Sala de Recursos Audiovisuais (RAV) improvisada para organização dos dispositivos tecnológicos, acesso à internet, mesmo com limitações em relação à qualidade da conexão, uma câmera fotográfica, quatro projetores, dois equipamentos de som danificados, uma caixa de som amplificada, 20 computadores, sendo que 12 não funcionam, um aparelho de DVD em desuso, dois televisores em desuso, um notebook danificado, duas filmadoras. A escola ainda dispõe de uma rádio escolar, que atualmente está em desuso, e não conta com celulares, tablets, gravadores de som, video-game, laboratório de informática e uma sala específica com projetor, computador e som instalados.

O quadro funcional conta com diretor escolar, vice-diretor, secretária, dois coordenadores pedagógicos, 40 professores, quatro auxiliares administrativos, oito auxiliares de serviços gerais, oito merendeiras, seis inspetores escolares e dois vigilantes.

Os recursos financeiros são provenientes do convênio FNDE/MEC (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação e Cultura) através do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola). O Colegiado Escolar administra tais recursos e presta contas ao FNDE no final de cada ano.

5.2.5 Escola Municipal José Francisco Nunes – Povoado de Itapicuru.

A Escola Municipal José Francisco Nunes está localizada na Zona Rural, Rua dos Crentes s/n, Vila de Itapicuru, distante 7,5 km da cidade de Irecê, na Chapada Diamantina Setentrional no Estado da Bahia. Começou a ser construída em 1982, mas começou a funcionar na sua sede própria somente em 1986. Antes disso, funcionava no prédio da Escola Rural, com quatro salas de aula, atualmente anexo. Contudo, passou a existir de fato em 27 de setembro de 1989, através da sua regulamentação. Hoje, a escola conta com 385 alunos, distribuídos nos segmentos da Educação Infantil, Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A Escola funciona nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, para atender aos alunos dos povoados circunvizinhos: Umbuzeiro, Queimada dos Rodrigues e Fazenda Nova. E ainda atende aos alunos do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica no Campo (EMITEC), escola anexa do Colégio Polivalente Governador Antônio Carlos Magalhães. A instituição conta com 24 professores, quatro inspetores, dois coordenadores pedagógicos, uma diretora escolar, um vice-diretor, quatro merendeiras, quatro auxiliares de serviços gerais, uma secretária escolar, um auxiliar de secretaria, um agente de inclusão, dois vigilantes.

A sua infraestrutura física conta com 10 salas de aula, quadro dessas funcionando no turno noturno, que possuem computadores, televisores e equipamentos de som para atender as turmas do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica no Campo, uma cantina pequena com fogão e armário, duas salas de professores com um computador e dois armários, um laboratório de informática (com 10 máquinas, duas impressoras), uma mesa de som, dois computadores completos para rádio escolar, adquiridos com o Projeto financiado pela FAPESB “O uso da Tecnologia da Informação e Comunicação na/da Escola José Francisco Nunes”, uma secretaria que serve de diretoria, almoxarifado, dois micro computadores de uso administrativo, duas máquinas de reprografia. Ainda conta com uma extensão, com quatro salas de aula, a Escola Rural de Itapicuru.

5.2.6 Colégio Municipal de Angical – Povoado de Angical.

O Colégio Municipal de Angical está situado na Rua da Figueira s/nº CEP – 44900-000 Povoado de Angical/ Irecê – Bahia. É uma escola do campo e sua estrutura física é composta por quatro salas de aula, uma diretoria, uma sala de professor, três banheiros, uma cantina com despensa, um almoxarifado, uma sala de leitura, uma sala de coordenação, uma sala de secretaria. A escola conta, também, com uma quadra poliesportiva, apesar de não integrar ao Colégio. O quadro funcional da escola é composto por 16 professores, dois inspetores, diretor, vice-diretora, três merendeiras, dois vigilantes, secretária escolar, bibliotecária, atendente de classe, três serviços gerais e três coordenadores pedagógicos.

Em relação às TIC, a sua infraestrutura conta com laboratório de informática, contendo 10 computadores, sendo que cinco não estão funcionando, acesso à internet, mesmo com limitações em relação à qualidade da conexão, uma câmera fotográfica, dois projetores, um equipamento de som, duas caixas amplificadas, quatro computadores, um aparelho de DVD, quatro televisores fixos nas salas de aula, dois notebooks, uma filmadora. A escola não dispõe de rádio escolar, celulares, tabletes, gravadores de som e video-games, um espaço para organização dos dispositivos tecnológicos e uma sala específica com projetor, computador e som instalados.

Atualmente a escola está funcionando nos turnos matutino e vespertino, atendendo a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Está inserida em uma comunidade do campo, que ao longo dos anos sofreu grandes impactos em sua trajetória histórico cultural, pela falta de políticas públicas voltadas para a melhoria da comunidade e da educação. Por esse motivo, uma das prioridades dessa escola é resgatar e fortalecer a sua própria identidade, através do fomento constante a ações e projetos voltados para a história do lugar, sua cultura e seu povo.

Recentemente a escola vem trabalhando com o Projeto de Identidade das Escolas da Rede Municipal de Educação de Irecê, com o propósito de fortalecer a identidade das escolas do campo, com o objetivo de despertar nos sujeitos da comunidade o sentimento de pertencimento, garantindo a autonomia da escola. Para isso, pretende-se utilizar as potencialidades das TIC no que diz respeito aos

registros de áudios, de vídeos e fotográficos. Nesse sentido, os estudantes, como protagonistas desse projeto, participam ativamente de todas as etapas, que acontece de forma colaborativa.

Vale ressaltar que, desde 2015, a Escola Municipal de Angical realiza eventos que enaltecem a cultura local. O Evento Cultura de Angical é um exemplo. Essa ação contribui para a integração família, escola e comunidade, abordando diversos temas relevantes de forma lúdica e artística, sempre utilizando as TIC para registros, filmagens, gravação de áudios e produções de documentários.

5.3 As TIC e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das Escolas do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Irecê: Concepções e análises.

O Projeto Político Pedagógico é de grande importância para fortalecer as concepções e as práticas pedagógicas das escolas. Nesse sentido, é indispensável a análise da sua natureza no que diz respeito à construção da identidade coletiva e à proposta da escola, considerando diversas possibilidades. Portanto, o PPP pode ser considerado muito mais que um documento institucional, onde se podem visualizar concepções, objetivos, metas, orientações, posicionamentos e posturas da escola, as quais orientam suas ações pedagógicas. O Projeto Político Pedagógico “é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade” (VEIGA, 1998, p. 12).

A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB – nº 9.394), tratando sobre a importância da elaboração democrática e a participação dos envolvidos na comunidade escolar na construção do documento, enfatiza em seu artigo 14, inciso I, “a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola”. Essa participação justifica-se pela importância do PPP para as práticas pedagógicas na escola e ainda para o fortalecimento de princípios organizadores de ações, de objetivos e de concepções.

Nessa perspectiva, para Freitas,

O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para ser mandado para alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo

tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma – sob o olhar atento do poder público. (FREITAS, 2004, p. 69).

Sendo o PPP um instrumento de gestão e que resume as condições e funcionamento da escola, fomenta-se a concepção indiscutível da sua funcionalidade, não apenas como formalidade institucional, mas, também, como proposta elaborada e construída para fortalecer o fazer pedagógico na escola; se apresenta como indispensável, principalmente no que se refere à construção de perspectivas para a melhoria da escola, levando em consideração todos os aspectos.

Diante dessa relevância do PPP, no que diz respeito aos seus objetivos e prioridades para a escola, tomamos, como um dos caminhos metodológicos da pesquisa, consultar/analisar os PPP das escolas do Ensino Fundamental II, no que diz respeito ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação. A ideia é analisar como as TIC estão contempladas nos documentos e se estes explicitam concepções e diretrizes em relação ao seu uso e possibilidades.

Ao ter contato com os PPP de todas as Escolas do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Irecê, foi possível perceber discrepâncias e também relações entre as percepções trazidas pelos sujeitos dessas escolas e os respectivos documentos. A maioria dos PPP se encontram defasados em relação a sua construção, são datados de 2011, 2012, embora os coordenadores pedagógicos afirmem que estão em processo de análise, revisão e reconstrução do mesmo.

Nos PPP de três escolas, das seis analisadas, menciona-se a questão da falta de formação continuada em todas as áreas, inclusive para utilização das tecnologias na escola. Mesmo assim, não trazem no PPP as TIC como possibilidades nessa possível formação. Vale ressaltar que essas escolas possuem laboratórios de informática, mas não aparece nenhuma concepção, meta ou objetivo para uso desse espaço. Os professores entrevistados relatam a dificuldade de utilizarem o laboratório de informática, tanto por falta de formação para esse objetivo, como pelo fato dos computadores estarem obsoletos e alguns danificados, dificultando a sua utilização.

Uma fala recorrente nas entrevistas realizadas com os coordenadores pedagógicos e professores enfatiza a questão da defasagem dos computadores. Duas das escolas enfatizam, em seus PPP, um de 2011 e outro 2012, que as

condições de funcionamento desses computadores no laboratório são razoáveis e que uma parte desses dispositivos não está em condição de funcionamento, já que muitos ainda são frutos da implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO). E, nos mesmos documentos, ambas descrevem que realizaram um diagnóstico em 2012, que indicava a necessidade da ampliação da inclusão digital na escola e na comunidade local.

Nessas duas escolas, a utilização das TIC está descrita na parte de formação continuada para os profissionais de educação e quando se fala dos trabalhos desenvolvidos pela escola, o incentivo e a valorização dos conhecimentos tecnológicos estão destacados. Inclusive, nos PPP das referidas escolas existem tópicos específicos para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, que ressalta o uso sistematizado do Laboratório de Informática e dos dispositivos tecnológicos em suas práticas pedagógicas.

Em quatro escolas, das seis analisadas, são destacados em seus PPP, na parte física, a existência de Laboratórios de Informática. No entanto, não mencionam como é o uso ou como se pretende utilizá-lo. Dessas quatro, duas se referem a outros dispositivos tecnológicos da escola, trazendo em seus objetivos gerais a questão da produção de novos conhecimentos, incluindo os tecnológicos e, ainda, relatam, em suas metas, a possibilidades de reestruturação de rádios escolares, que se encontram desativadas.

Na maioria dos PPP das escolas pesquisadas, a fundamentação teórica, na concepção de escola/educação e descrição do trabalho por projetos, bem como em suas metas, as tecnologias fazem parte ou devem fazer parte do processo pedagógico da escola. Apenas em uma delas não existe, em seu PPP, nenhum registro em relação ao uso das TIC. Esse fato não quer dizer, necessariamente, que não utiliza as tecnologias em suas práticas pedagógicas. Nas entrevistas com coordenadores pedagógicos e professores houveram relatos da utilização das TIC em algumas práticas inovadoras nessa escola, embora nenhuma delas esteja descrita no PPP, nem como concepção, objetivo, meta, proposta ou até mesmo, como possibilidade.

Ao analisar os PPP, sobre a concepção em relação às TIC, evidenciaram-se realidades que nem sempre estão descritas nos documentos oficiais da escola. A defasagem nos próprios documentos é uma dessas realidades. Somado a isso,

ainda temos em algumas escolas as concepções da utilização de aparatos tecnológicos apenas como ferramentas que auxiliam o ensino na escola.

Por outro lado, existem escolas que concebem as TIC como fundantes do processo de ensino e aprendizagem. Essa concepção é relatada em duas escolas, que trazem em suas metas, no PPP, a necessidade da “modernização e a manutenção dos recursos materiais da escola (TVs, DVDs, projetores, notebooks)” (Colégio Odete Nunes Dourado, 2012, p. 32). Somado a isso, o projeto ainda propunha a “desenvolver programas de qualificação permanente a professores, funcionários e alunos sobre o uso colaborativo das TIC”. (Escola Escola Municipal José Francisco Nunes, 2012, p. 17).

Outras ações dessas escolas, em relação às TIC, são descritas nos PPP, quando se evidenciam itens relacionados ao uso do laboratório de informática nas práticas pedagógicas, a organização da Sala de Recursos Audiovisuais (RAV), implementação da rádio escolar e do jornal escolar. Algumas dessas ações se relacionavam com possibilidades de “procedimentos de ensino” e com o Projeto Rede de Intercâmbio de Produção Educativa (RIPE), que funcionou nas referidas escolas, através de parceria entre UFBA/FACED e Secretaria de Educação de Irecê.

Essas escolas trazem também como objetivos específicos, possibilidades com as TIC, relacionadas à divulgação das ações pedagógicas da escola, quando enfatizam o uso de Redes Sociais e Rádio Web. Mencionam-se também dispositivos relacionados ao Ensino Médio com Intermediação Tecnológica no Campo (EMITEC) e ao Projeto Rede de Intercâmbios de Práticas Educativas (RIPE), através da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Esses dispositivos tecnológicos se encontram defasados.

Diferentemente das outras, percebe-se que no PPP dessas escolas, as TIC são mencionadas numa perspectiva mais estruturante e, nas concepções de educação/sociedade, currículo, ensino e aprendizagem, as TIC são tomadas num prisma de utilização voltada não apenas para o consumo, mas para a reflexão, autoria e participação coletiva.

5.4 O perfil dos professores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê

Considerando o universo de 27 professores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Irecê que responderam ao questionário sobre as suas práticas pedagógicas com as TIC, perceberam-se algumas características importantes em relação ao perfil dos sujeitos da pesquisa: a faixa etária (gráfico 01), o nível de escolaridade, o tempo de atuação como professor e ao acesso às TIC em casa.

Gráfico 01: Faixa etária dos professores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê

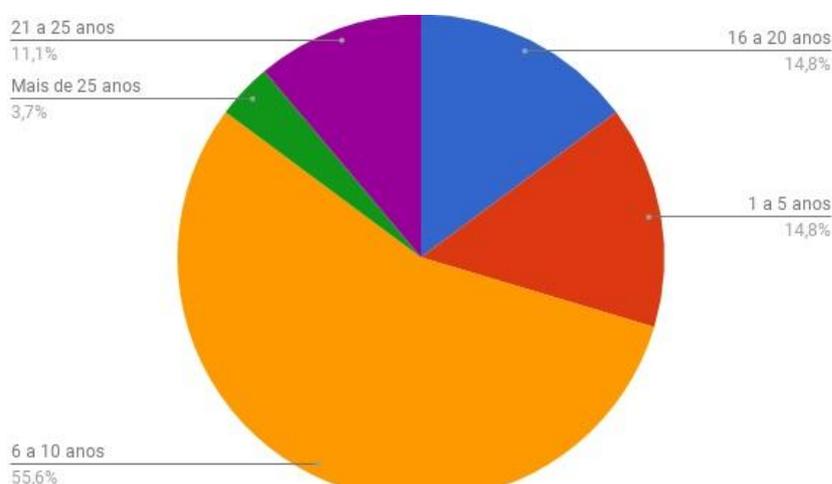


Fonte: Criação do autor

A faixa etária dos professores que atuam no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Irecê situa-se entre 25 e 50 anos. Isso indica que alguns já estão atuando em sala de aula há um tempo considerável, e, portanto, participaram de processos de transição ocorridos na escola em relação à utilização das TIC, no que diz respeito, por exemplo, à digitalização das informações, ao acesso e ao uso de dados, às formas de organização das informações. Por outro lado, os professores que atuam na escola recentemente, ao chegar, já encontram um espaço permeado pelo contexto digital, seja por parte dos estudantes, seja da própria escola, que detém dispositivos tecnológicos diversificados. Vale ressaltar que esses professores também tiveram uma formação dentro do contexto da cultura digital. Isso não quer dizer que os professores mais novos utilizam mais os dispositivos que os professores com idades mais elevadas, mas que o contato com a era digital pode promover mais possibilidades de interação entre professores, alunos e escola.

Mesmo existindo uma variação na faixa etária dos professores que atuam nesse segmento, mais da metade desses professores atuam de 06 a 10 anos em sala de aula. Se somarmos esse quantitativo aos que atuam de 01 a 05 anos temos, 70,2% de professoras com menos de 10 anos de atuação em sala de aula (Gráfico 02). Com esses dados inferimos que a maioria dos professores ainda está em processo de construção de sua identidade profissional. Sendo assim, acredita-se que esses professores, por estarem em processo formativo, estão mais propensos para inserir possibilidades com as TIC em suas práticas pedagógicas.

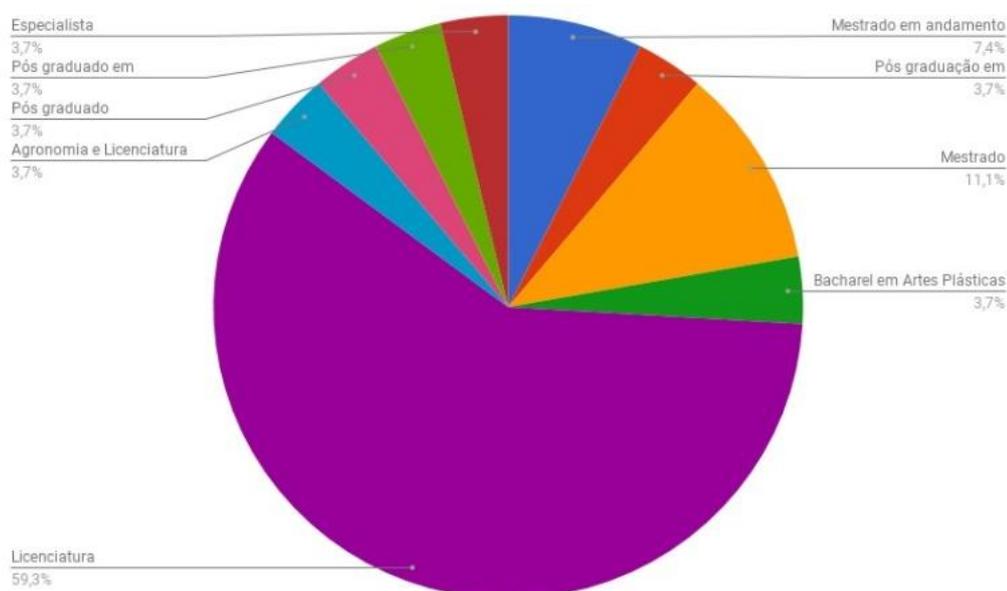
Gráfico 02: Tempo de atuação dos professores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Irecê.



Fonte: Criação do autor

O nível de escolaridade dos professores tem crescido ao longo dos anos (Gráfico 03). Muitos têm buscado cursos, licenciaturas, especialização e até mesmo mestrado. As demandas e os desafios da educação na contemporaneidade têm exigido uma postura de formação continuada dos docentes, por isso, o nível de escolaridade dos professores tem melhorado consideravelmente. Uma das vertentes dessa melhoria é a parceria que o Município de Irecê tem realizado com instituições formativas. Uma dessas parcerias foi com a Universidade Federal da Bahia, que proporcionou à educação de Irecê cursos como Pedagogia, Especialização em Currículo e Mestrado Profissional em Educação. Acredita-se que esses cursos contribuíram para o fomento da utilização das TIC, já que na concepção dos mesmos, as tecnologias aparecem como estruturantes do processo de ensino e aprendizagem.

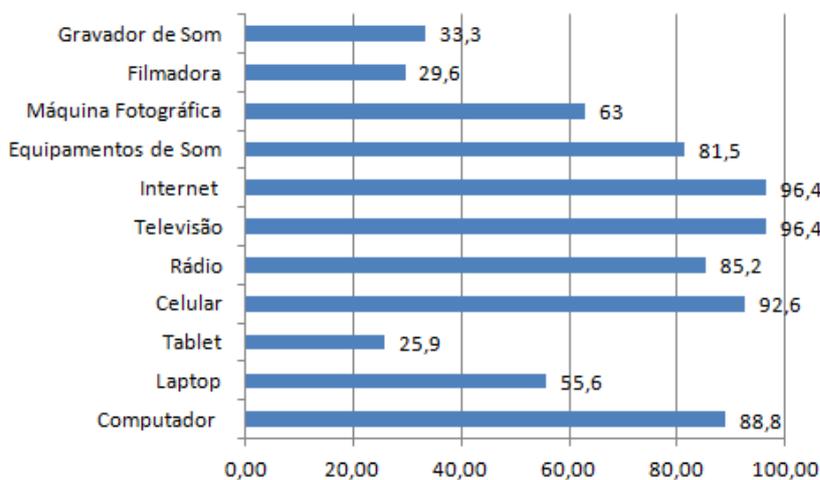
Gráfico 03: Nível de escolaridade dos professores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Irecê.



Fonte: Criação do autor

Outro fator importante relacionado ao perfil dos professores diz respeito ao acesso às TIC que os mesmos têm em casa (Gráfico 04). Esse acesso é importante para criação de possibilidades para práticas pedagógicas com as TIC, pois alguns professores utilizam esses dispositivos disponíveis em casa para complementarem o planejamento escolar, buscando materiais, ideias, outras possibilidades e até mesmo uma melhor qualidade na conexão à internet. Essa questão do acesso pode ser justificada pelo fato da maioria dos professores estarem inseridos em uma cultural digital protagonizada pela relação entre a sociedade contemporânea e as TIC, que atualmente é fomentada pela rapidez da disseminação de informações e de conhecimento.

Gráfico 04: Acesso às TIC em casa pelos professores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê (%).



Fonte: Criação do autor

O caminho percorrido na pesquisa trouxe significados diversificados sobre as TIC no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Irecê. Esse caminho começa a ser tratado no próximo tópico, através da análise dos relatos dos professores e coordenadores pedagógicos.

5.5 As TIC no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê.

As escolas que compreendem esse segmento, em algumas situações, utilizam as TIC em suas práticas pedagógicas e atualmente estão inseridas em um contexto em que os jovens que fazem parte das mesmas estão conectados incessantemente com várias possibilidades tecnológicas fora do contexto escolar. Muitas vezes esse contato é mais externo à escola do que propriamente na escola. Assim, a partir dessa realidade e dos dados levantados em campo, foi possível perceber a forma como as escolas do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Irecê estão desenvolvendo práticas pedagógicas com as TIC.

Em relação a essas práticas, é importante percebermos as concepções dos professores diante das possibilidades da utilização das tecnologias na escola. Essas concepções vão se construindo através da formação, da atuação profissional, do envolvimento com práticas pedagógicas diferenciadas com as TIC. Alguns concebem as TIC apenas para uso instrumental, fazendo com que as mesmas funcionem para transmissão e reprodução de informações, ou seja, apenas como

suporte às atividades pedagógicas. Por outro lado, muitos professores utilizam as TIC em suas práticas pedagógicas numa concepção fundante do processo de ensino e aprendizagem. Nessa concepção, leva-se em consideração a produção do conhecimento, a autoria e o compartilhamento.

Acredita-se que uma das possibilidades de construção da concepção dos professores em relação às TIC está ligada às questões de formação inicial e continuada. A partir da análise do questionário e das entrevistas ficou perceptível que alguns desses profissionais questionam a quantidade e a qualidade das formações voltadas para a utilização das TIC. Para Lima,

[...] na maioria das instituições responsáveis pela formação dos professores, ainda ouve-se apenas falar nas tecnologias, principalmente no computador. E o grande problema é que esse professor que apenas ouve falar vai trabalhar ou já trabalha com as novas gerações totalmente inseridas na sociedade da informática. Observa-se claramente que não há o esforço nem a compreensão em propiciar aos professores um ambiente onde possam ter experiências com as mudanças que estão ocorrendo atualmente na sociedade e com as tecnologias. (LIMA, 2011, p. 13)

Nesse aspecto, 59,3% dos sujeitos pesquisados afirmam não terem participado de nenhuma formação para implementação das TIC em suas práticas pedagógicas. Os professores e coordenadores pedagógicos acreditam que há uma carência nesse sentido e até articulam discursos voltados a não utilização efetiva das TIC, por falta de formação. Em relação a isso, devemos considerar que 40,7% dos professores já participaram de alguma formação voltada para o uso das TIC em sala de aula, porém, vale ressaltar que não se pode garantir a qualidade dessas formações, que podem ser pautadas apenas no acesso e uso instrumental das tecnologias, sem considerar suas potencialidades para uma proposta diferenciada de utilização das mesmas. Em relação à formação para a utilização das TIC, Bonilla, contribui:

O que não foi percebido ainda pela comunidade escolar é que o acesso é uma condição necessária, mas insuficiente para as transformações que se fazem necessárias na educação, que os professores tenham condições de criar ambientes de trabalho que conduzam a uma inserção da escola no mundo dos alunos, um mundo cada vez mais marcado pela presença das tecnologias digitais. Para isso, faz-se necessário também que os professores compreendam as características e potencialidades das tecnologias,

tendo claro que compreender significa mais do que ser capaz de fazer funcionar, significa inseri-las no contexto contemporâneo, penetrar nessa nova linguagem, nessa nova lógica, nesse novo modo de ser, pensar e agir. E que é só fazendo essa imersão que os professores terão condições de entender um pouco mais seus jovens alunos. (BONILLA, 2005, p.100)

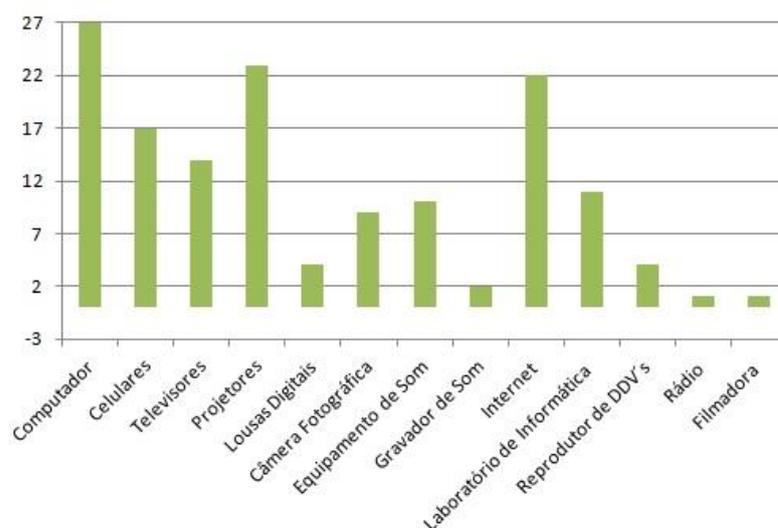
O discurso da falta de formação (inicial e continuada) trazido pelos professores e coordenadores pedagógicos é traduzido e refletido muitas vezes na postura diante das TIC. Essa postura é assumida por alguns professores ao não promoverem práticas pedagógicas com os dispositivos tecnológicos disponíveis na escola, justificando-se pela falta de conhecimento técnico trazido pelas referidas formações. Na análise dos discursos percebe-se que ainda existem dificuldades quanto à utilização das TIC por alguns profissionais da educação. Essas dificuldades podem ser resultantes de vários fatores, dentre esses, a questão da falta e/ou da qualidade da formação. Alguns coordenadores pedagógicos e professores trazem um discurso reducionista sobre essa questão, atribuindo o não uso das TIC à questão da resistência. Para a coordenadora A, *“as TIC são extremamente importantes, mas que ainda há uma resistência por parte de alguns professores”*. Ao serem questionados sobre a formação e a não utilização das TIC nas práticas pedagógicas, obtivemos as seguintes respostas:

Com certeza, assim, com a formação, todo mundo teria acesso, não teria tanta dificuldade. Às vezes as pessoas têm medo de ir na sala de computação por que não sabe mexer no computador, por causa dessa questão do Linux. Professor 07
[...] e nós também, profissionais, sentimos a necessidade da formação, pra não utilizar elas apenas como recurso, o objeto, e como ferramenta. Coordenadora E
Nunca tivemos uma formação, nem para professores e nem pra nós, coordenadores. Coordenador R

A resistência apontada aqui é questionável, pois acredita-se que o grande desafio em relação a utilização das TIC nas práticas pedagógicas é atribuir sentido as mesmas na escola. Embora alguns professores apresentem algumas dificuldades na utilização das TIC em sala de aula, no que se refere às possibilidades e dispositivos existentes na escola, percebe-se que a utilização de computadores e projetores associados à internet acontece de forma intensa (Gráfico 05), embora com o predomínio de uso instrumental. Com a falta e o número reduzido de dispositivos, principalmente relacionado a projetores, os televisores surgem como

outra possibilidade. E, com as dificuldades de acesso aos dispositivos existentes nas escolas, os celulares dos professores e dos próprios estudantes aparecem como uma possibilidade, já que com a disseminação da tecnologia móvel, a grande maioria dos estudantes tem acesso a esse dispositivo.

Gráfico 05: As TIC implementadas nas práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê



Fonte: Criação do autor

Vale ressaltar que 93,3% dos professores implementam as TIC em suas práticas pedagógicas. Nesse quantitativo existem duas vertentes no que diz respeito às práticas pedagógicas. Uma voltada para a utilização das TIC com possibilidades inovadoras, com relatos de experiências significativas e colaborativas desenvolvidas no Ensino Fundamental II, embora salientem as dificuldades para implementarem esse tipo de prática. E outra vertente em que ainda persiste a perspectiva reducionista das TIC, como consumo de informações. Um exemplo dessa prática é a utilização do laboratório de informática pelos professores apenas para busca de informações, através de pesquisas que são copiadas e entregues aos professores.

A análise reflexiva dessa implementação, fomentada pelas entrevistas, nos leva à ideia de que alguns professores utilizam apenas por perceber que outros professores usam os dispositivos tecnológicos disponíveis na escola, sem a devida reflexão das potencialidades das TIC no que diz respeito à criação, autonomia e autoria dos estudantes. Essa percepção é trazida na fala do coordenador J, quando afirma que *“tenho percebido na escola é que alguns professores, apesar de utilizar*

as TIC, ainda não têm a consciência de como trabalhar, ainda não têm a noção do seu potencial”.

Percebe-se que alguns professores utilizam com uma maior frequência os dispositivos tecnológicos disponíveis na escola e em alguns casos com um viés inovador. Infere-se com essa informação que os que utilizam essas possibilidades acreditam que as mesmas podem contribuir com suas práticas pedagógicas e ao utilizarem promovem a inovação, juntamente com os estudantes. Segundo o professor 01 *“ao inovar as minhas práticas pedagógicas utilizando as TIC, estou trazendo possibilidades para os meus alunos, que se sentem parte do processo de ensino e aprendizagem.”* A inovação, nessa perspectiva, está conectada com a ideia de criação e envolvimento dos estudantes na construção do conhecimento.

Os professores da Rede Municipal de Educação de Irecê desenvolvem com certa frequência práticas pedagógicas com as TIC (tabela 03), mesmo assim, não podemos afirmar que a maioria delas são consideradas inovadoras, porém, dentro dessas práticas, percebeu-se ações que se aproximam de um caráter inovador, já que aproveitam as potencialidades dos sujeitos da educação na construção de possibilidades voltadas para a criação, autoria e criatividade, com um resultado significativo.

Tabela 03: Práticas Pedagógicas com as TIC desenvolvidas pelos professores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê.

Práticas Pedagógicas com as TIC	Diariamente	Semanal	Quinzenal	Mensal	Semestral	Nunca
Interação em redes sociais	15	03	0	01	01	07
Pesquisas na Internet	07	11	04	05	0	0
Leitura e redação de documentos	07	06	03	02	04	05
Acesso e uso de software livre	06	03	0	02	04	12
Uso de aplicativos educacionais	06	05	02	01	02	11
Envio de trabalhos por e-mail	03	09	03	04	0	08
Fomento de atividades usando o celular	02	03	03	05	06	08
Criação e integração do/no blog	01	02	01	01	04	18
Criação e apresentação de audiovisuais	01	04	02	03	10	07
Acesso à biblioteca virtual	01	03	02	06	06	09
Criação de aplicativos/jogos	01	01	01	01	0	23
Produção de imagens	01	07	02	03	07	07
Apresentações de slides	01	06	03	11	04	03
Participação em fóruns de discussão	0	03	01	02	08	13
Participação em Conferências	0	0	0	01	07	19
Acesso a plataformas virtuais	0	03	02	05	05	12
Ver vídeos/filmes	0	11	02	06	05	03
Realização de saídas fotográficas	0	0	0	03	07	17
Atividades com o uso de músicas	0	05	02	05	11	04

Fonte: Criação do autor

A interação com as redes sociais, pesquisas na internet, leitura e redação de documentos estão entre as práticas mais realizadas pelos professores. Por outro

lado, as práticas menos frequentes identificadas estão voltadas para o caráter de criação e produção com as TIC. Em um universo de 27 professores, 23 nunca tentaram criar aplicativos e jogos. No mesmo universo, 18 nunca criaram ou interagiram em um blog e 17 nunca realizaram uma saída fotográfica com os estudantes para a produção de imagens.

Vale ressaltar que mesmo uma parte dos professores não compreendendo as potencialidades evidenciadas e até mesmo tendo dificuldades em utilizar alguns dispositivos em suas práticas pedagógicas com as TIC, vários foram os relatos de práticas inovadoras desenvolvidas pelos professores. Tanto coordenadores pedagógicos quanto professores descreveram várias ações com as tecnologias, numa perspectiva estruturante, envolvendo estudantes para a produção de conhecimento. Para Camas,

Ao se apropriar do uso das tecnologias em sua prática tem a oportunidade de romper com o paradigma de ser o possuidor de conhecimentos para uma situação que preze pela relação de compartilhar com os outros professores e com os alunos (CAMAS, 2013, p.186).

Nesse sentido, o Professor 01 fomentou a concepção da utilização das TIC numa vertente que valoriza o acesso e o compartilhamento do conhecimento, quando afirma que *“o uso das TIC na minha prática na verdade é uma forma de utilizar os recursos tecnológicos pra gente tentar fazer com que os alunos tenham acesso ao conhecimento, compartilhando-o com os demais estudantes”*. Outro aspecto importante trazido pelo professor diz respeito às possibilidades de produção de conhecimento e materiais, ao dizer que *“os próprios alunos devem produzir com as TIC. Quando você disponibiliza os dispositivos, permite-se que eles mesmos produzam materiais diversificados”*.

A compreensão das características e potencialidades das tecnologias por alguns professores também aparecem na análise dos discursos. As práticas pedagógicas resultantes de processos educacionais em que as TIC são utilizadas numa perspectiva estruturante são evidenciadas, por exemplo, nas impressões do professor 01, que acredita que *“com as TIC os estudantes criam os seus próprios contextos e nesse processo de criação os conhecimentos dos estudantes são valorizados, porque são produzidos e compartilhados colaborativamente”*. Essa

concepção de autoria observada na fala do professor diz respeito às potencialidades da utilização das tecnologias nas práticas pedagógicas, que além de promover autoria, pode também, contribuir com a inovação. Nessa perspectiva o professor 01 traz a concepção que *“a prática inovadora é fruto de atividades fundamentadas na autoria dos próprios estudantes. Assim você consegue dar uma nova “cara” a práticas pedagógicas significativas”*. Nessa direção, o professor 02 afirma: *“trabalho com as TIC por acreditar que posso promover aos meus estudantes possibilidade voltadas para inovação. Inovar, às vezes, não é trazer algo “extraterrestre”, mas fazer diferente com o que temos disponível na escola”*. Dentro desse contexto de potencialidades, autoria e inovação, percebe-se que alguns professores se apropriam das potencialidades das TIC. Essa questão é evidenciada da seguinte forma:

Bem. Sempre quando há a proposta de trazer algo inovador para os alunos, eles ficam extremamente motivados. Então, primeiro pelo incentivo. Segundo, pela facilidade de trazer esse assunto para o universo deles. Tem a questão da imagem, tem a questão do som. Isso faz com que o trabalho seja muito mais prazeroso e gera a questão do aprendizado. O aprendizado fica muito mais significativo.
Professor 12

Então, se a escola tem uma data show, se a escola tem televisão, se a escola tem os computadores, é necessário que a gente use. E também tem a necessidade de aproximar a realidade dos alunos com as nossas aulas. Professor 10.

Mesmo percebendo as potencialidades que as TIC podem possibilitar nas práticas pedagógicas com um viés inovador, ainda existem ações voltadas apenas para a reprodução e consumo de informações. Para o coordenador J, *“o uso da tecnologia é um leque enorme de possibilidades e infelizmente na escola pública a gente, às vezes, minimiza o potencial dela e dos alunos pra utilizar de uma maneira diferenciada”*. Nesse sentido, existe uma discrepância entre a concepção e até mesmo o entendimento do que se acredita em relação ao uso instrumental das TIC em detrimento das suas potencialidades para as práticas pedagógicas. A coordenadora E traz a seguinte análise dessa questão:

Eu observo assim, que muitas vezes, as tecnologias são utilizadas apenas como recursos pedagógicos, recurso. O objeto em si, sempre usado para “incrementar”, digamos assim, a aula. A gente vê que a função das TIC vai muito além disso aí. Ela é uma metodologia

diferenciada. Ela não é apenas o objeto em si e as potencialidades das TIC são imensuráveis, mas a escola fica usando-as de forma instrumental, técnica e burocrática. Coordenadora E

Nas entrevistas realizadas com os professores, quando estimulados a relatarem experiências de práticas pedagógicas com as TIC, percebeu-se a existência de várias ações implementadas pelos professores no âmbito da utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Os discursos dessa prática são evidenciados, mesmo com grandes dificuldades relatadas, como a falta de acesso aos dispositivos, a qualidade da conexão à internet, a infraestrutura, a organização do espaço/tempo e a formação.

Uma das práticas pedagógicas desenvolvidas em uma das escolas é a criação e apresentação de audiovisuais a partir do uso de câmeras fotográficas e com o próprio celular dos estudantes. Nessa atividade, descrita pelo professor 01, os estudantes participam de todo processo de construção do trabalho, desde a captação dos vídeos, análise e seleção do material, edição e exibição do audiovisual para a comunidade. Essa prática pedagógica descrita pelo professor busca, através da produção audiovisual, resgatar as memórias da comunidade em que essa escola está inserida.

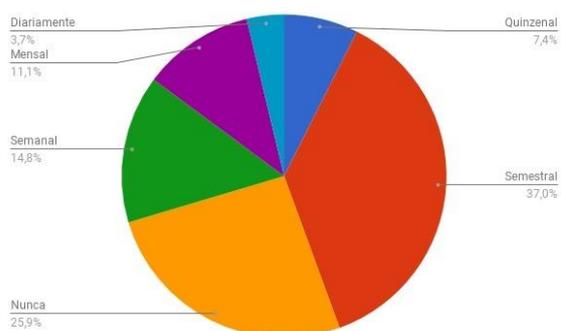
Então, agora, nesse momento, a escola está desenvolvendo um projeto em que as TIC são estruturantes, como uma forma de contribuir para um reavivamento da história da nossa comunidade. Os alunos, juntos com os professores estão indo em busca de pessoas mais velhas, os anciões do povoado, em busca do que eles conhecem sobre a origem do povoado, de como as pessoas chegaram, como surgiu, como era o processo educativo, a educação formal, informal, a questão do uso da água, do meio ambiente, como é tratado hoje em relação a antes. Esse projeto está sendo desenvolvido com o uso da câmera fotográfica e do próprio celular. As tecnologias nesse momento estão favorecendo, no sentido de dar uma dinâmica melhor, envolvendo mais em relação ao conhecimento da história do povoado e das memórias. Professor 01

Articulado com essa proposta de resgate histórico e cultural enfatizada pelo professor 01, vale ressaltar uma prática pedagógica desenvolvida pelo professor 05. Na referida proposta, os estudantes foram desafiados a mapearem as comunidades quilombolas da região. Após terem contato com as informações preliminares em sala de aula, organizados em grupos, saíram para o campo, juntamente com o professor, para capturar depoimentos de pessoas que vivem nessas comunidades. Para o

professor 05, “o uso das tecnologias nos permite fazer o resgate histórico e cultural da nossa própria região, pois o livro didático não é produzido para nossa própria região”. As potencialidades das TIC, nesse caso, estão na aproximação do estudante com sua própria realidade.

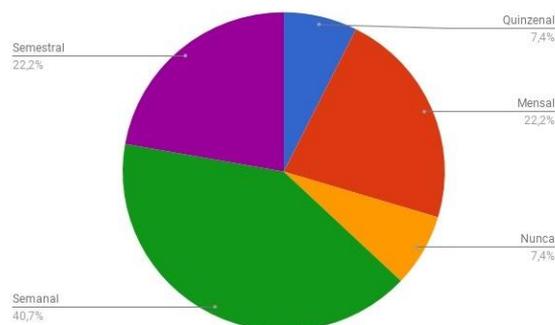
Outras escolas utilizam o audiovisual como uma possibilidade de ensino e aprendizagem (como mostra o gráfico 06), apesar de existir uma variação na forma de utilização do mesmo. Enquanto alguns professores utilizam para a construção autoral dos estudantes, que participam ativamente de todo o processo de criação, outros professores utilizam apenas para transmissão de informações relacionadas a um determinado conteúdo (Gráfico 07).

Gráfico 06: Criação e Apresentação de Audiovisuais



Fonte: Criação do autor

Gráfico 07: Ver vídeos/filmes



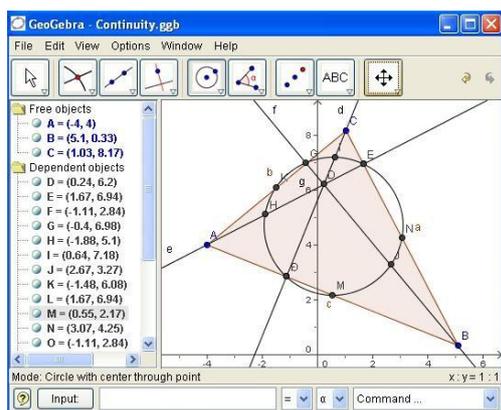
Fonte: Criação do autor

Com a intensidade de práticas pedagógicas relacionadas à apresentação de vídeos em sala de aula, o projetor passa a ser o dispositivo disputado pelos professores. O acesso a esse dispositivo fica restrito e limitado aos que conseguem, no planejamento semanal, realizar um agendamento prévio para a utilização do mesmo. Sobre essa questão o professor 05 diz que “As dificuldades são muitas. São inúmeras. Primeiro que a gente não conta com salas com projetores instalados. Então, já começa daí. Há uma disputa entre os professores que usam as tecnologias, para o agendamento do projetor”.

Alguns professores relataram nas entrevistas que utilizam em suas práticas pedagógicas aplicativos educacionais. Dentre eles, os professores citaram o

GEOGEBRA⁶ e o POLY 1.12⁷. Com esses aplicativos, os professores e os estudantes, colaborativamente, criam possibilidades relacionadas às figuras geométricas e sólidos tridimensionais, que são trabalhadas pelos professores em sala de aula e também nas avaliações escolares.

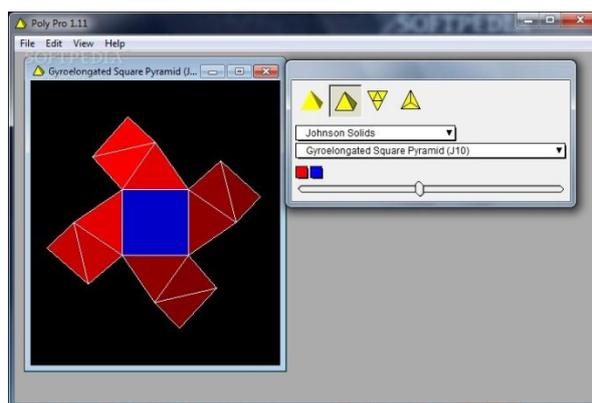
Figura 01: GEOGEBRA



Fonte: Manuel Santos

(Obra do próprio using GEOGEBRA)

Figura 02: Poly 1.12



POLY 1.12

<http://www.softpedia.com>, Acesso em 20 Nov - 2017.

Mesmo com as dificuldades de acesso aos dispositivos tecnológicos na escola, como mencionado anteriormente, os professores buscam outras possibilidades. A utilização do GEOGEBRA e do POLY 1.12 é um exemplo disso. Vale ressaltar que para usar esses aplicativos não precisa de conexão à internet, por isso, alguns professores de matemática utilizam com intensidade. Sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com esses aplicativos educacionais, os relatos são os seguintes:

[...] Só que mesmo com um computador só, que é o meu, eu utilizo o POLY 1.12. Nós vamos traçando algumas figuras geométricas e eles vão desenhando e vendo de outra maneira como é a figura geométrica, que não é só aquele no quadro como a gente desenha. Triângulo, por exemplo, vêem as faces de outra maneira diferente de utilizar. Cada um vai, tenta montar um programa diferente. Uma figura geométrica diferente, dividindo em grupos e é bem interessante. Professora 08

⁶ É um aplicativo de matemática dinâmica que combina conceitos de geometria e álgebra. Sua distribuição é livre, nos termos da GNU General Public License e é escrito em linguagem Java, o que lhe permite estar disponível em várias plataformas. (Wikipédia, a enciclopédia livre, 2017, acesso em 17 Nov. 2017).

⁷ É uma criação Pedagogy Software, que permite a investigação de sólidos tridimensionalmente com possibilidade de movimento, dimensionalmente planificação e de vista topológica. Possui uma grande coleção de sólidos, platônicos e arquimedeanos entre outros. Disponível em: <http://www2.mat.ufrgs.br/edumatec/softwares/soft_geometria.php>. Acesso em 17 Nov. 2017.

Por exemplo, no 9º ano, estamos trabalhando com o GEOGEBRA, que é uma possibilidade de trabalho exemplar. Quando a gente demonstra todos aqueles planos, o olhar dos alunos é diferenciado. É tanto que, nas aulas que a gente trabalha com o GEOGEBRA, por exemplo, a gente pede que eles levem pra casa. Têm uma sequência didática e quando essa sequência é levada pra casa, a gente observa o gosto que eles têm. É totalmente diferente. Professor 04

Percebe-se que a utilização de aplicativos educacionais é uma prática recorrente e frequente realizada nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Prova disso é a intensidade de utilização de aplicativos educacionais pelos professores em suas práticas pedagógicas. 22,2% utilizam diariamente, 18,5% semanalmente, 7,4% quinzenalmente e 3,7% utilizam mensalmente.

Durante o percurso da pesquisa, várias práticas pedagógicas voltadas para a criação dos estudantes foram emergindo. Uma delas diz respeito à proposta do LivroClip⁸, trazida pelo professor 02, que propõe aos seus alunos a construção e a transformação de obras literárias em animações diversificadas, que posteriormente são divulgadas na internet para que todos os outros professores e estudantes da escola possam acessar gratuitamente. Toda a produção do LivroClip acontece de maneira colaborativa, com a participação efetiva dos estudantes, que apresentam para os componentes da escola as referidas produções autorais.

Desde o ano passado que eu emprego um material que eu encontrei na internet, chamado LivroClip, adaptando para nossa realidade. Nós fomos à biblioteca, procuramos livros para as faixas etárias que eu estava trabalhando. Indiquei alguns e os alunos ficaram a vontade para escolherem o que gostariam de trabalhar. Por incrível que pareça, eu senti que eles foram atraídos a partir do momento que eu falei que eles gravariam uma animação do livro após a leitura. Ao terminar de ler esse livro ele teria que fazer uma espécie de trailer do livro. Como assim um trailer do livro? Antigamente era apresentado um trailer do filme. Então criaram um trailer do livro. Agora, como criar esse trailer? Após a leitura ele poderia fazer um desenho e tirar fotos desse desenho, apresentando o enredo do livro passo a passo. Ele poderia dramatizar, encenar em algum local e usar uma câmera e concluído esse parte, apresentar para as outras turmas da escola e divulgar a animação na internet. Professor 02

Com ações como essa, os estudantes aprendem e constroem significados ao que o professor apresentou. Os estudantes, nesse processo, são construtores ativos e dinâmicos e não apenas memorizadores de conteúdos. Assim, tanto professor

⁸ É uma moldura digital do livro, incluindo uma animação sobre a obra, trechos, biografia do autor e uma seção especial que transforma o livro em material pedagógico gratuito para uso de professores em salas de aula do ensino fundamental, médio e superior. Disponível em <<http://www.erasmobraqa.com.br/artigos/livro-clip>>. Acesso em 17 Nov. 2017.

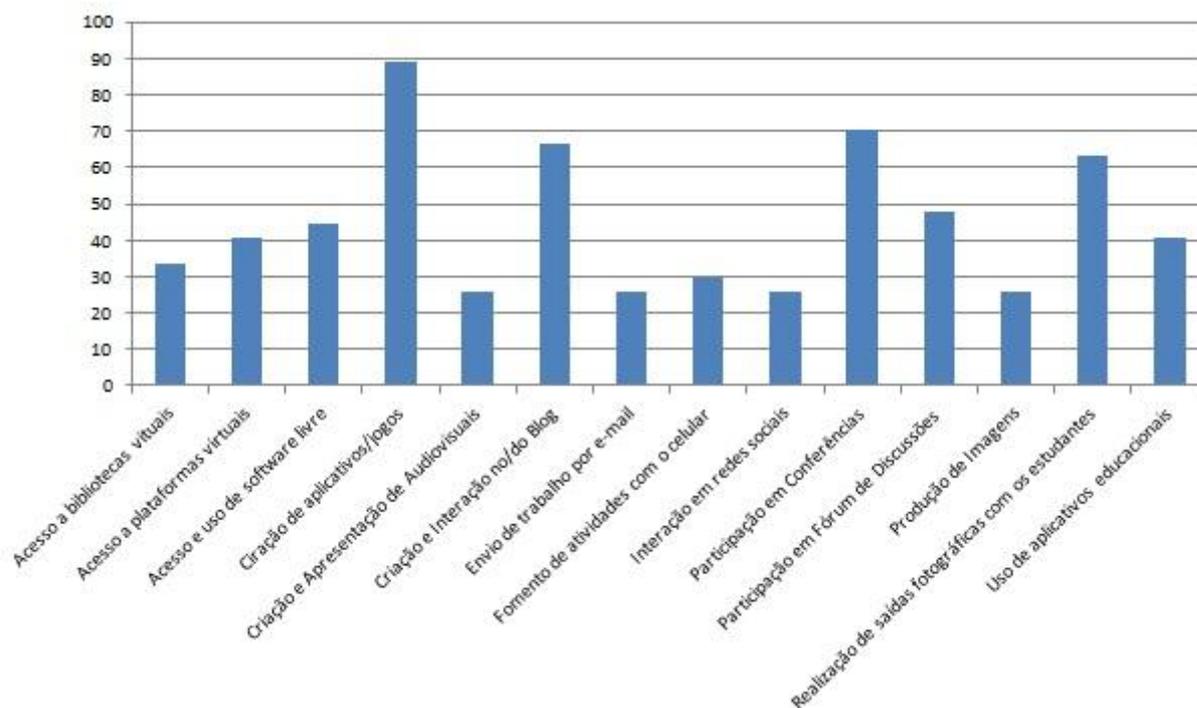
como estudantes acabam remixando uma proposta encontrada na internet, transformando em uma prática pedagógica autoral. Remixar é a “prática de selecionar, cortar, colar e combinar recursos semióticos em novos textos digitais e multimodais” (ERSTAD, GILJE; DE LANGE, 2008, p. 186 – Tradução nossa).

Os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Irecê também trazem relatos de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Em um desses relatos o coordenador J descreveu um trabalho significativo que a professora de Ciências da sua escola realizou em parceria com os estudantes. Nessa ação, a professora trouxe para os estudantes o desafio de produzirem essências aromáticas (perfumes). Para isso, utilizaram informações e pesquisas na internet com intuito de descobrir o que seria necessário, a quantidade e as possibilidades de mistura que resultava nas essências. Para o coordenador J, *“foi uma pesquisa interessante e eles concluíram. Fabricaram e até deram nome aos perfumes. Então, as tecnologias trazem diversas possibilidades”*.

Mesmo com as grandes dificuldades relacionadas à qualidade da conexão à internet, existem algumas práticas pedagógicas desenvolvidas online, onde os estudantes precisam estar conectados à internet para desenvolverem essa atividade, que geralmente estão articuladas a jogos disponibilizados online. Para o professor 06, *“existem vários jogos online que contemplam o conteúdo trabalhado do 6º ao 9º ano. Esses jogos são desafios que ajudam os estudantes a compreenderem o assunto trabalhado”*. Dentre esses jogos, o professor 11 citou o racha-cuca, jogo online com desafios em várias temáticas. Para o professor 11, *“o racha-cuca é uma atividade produtiva, pois os estudantes respondem várias questões sobre um determinado tema e depois trabalhamos suas principais dificuldades em sala de aula”*.

Percebe-se que, na maioria das vezes, os professores priorizam em suas práticas pedagógicas possibilidades que não dependem, necessariamente, da criação do próprio professor e, principalmente, dos estudantes. Nesse sentido, apenas fomenta o consumo do que já está disponível. Um exemplo disso é que 66,7% dos professores nunca criaram e interagiram em um blog, 88,9% nunca tentaram criar aplicativos ou jogos, 25,9% nunca produziram imagens (gráfico 08).

Gráfico 08: Práticas Pedagógicas com as TIC que os professores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê NUNCA realizaram com os estudantes (%).



Fonte: Criação do autor

Outra questão verificada nas entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos diz respeito à importância do planejamento para a utilização das TIC em suas práticas pedagógicas. Os mesmos afirmam que esse se constitui um momento imprescindível para garantir as condições de uso das tecnologias com os estudantes. No caso da Rede de Educação de Irecê, os professores dispõem de um período semanal para realizar o planejamento de suas práticas pedagógicas. O planejamento acontece na própria escola e as TIC são incluídas nesse contexto de acordo com a disponibilidade de dispositivos tecnológicos. Para o professor 08, “o planejamento na escola é valioso, já que aqui nesse espaço temos contato com outros colegas e também com a disponibilidade de tecnologias que podemos utilizar em nossas aulas. Nem sempre essas tecnologias estão disponíveis.”

Assim, o professor, ao planejar, juntamente com o coordenador pedagógico, deve levar em consideração as possibilidades de organização das práticas pedagógicas que pretende desenvolver na sala de aula. Essas possibilidades

ganham grande importância, pois existem dificuldades de acesso aos dispositivos e muitos não funcionam adequadamente. Então, com essa realidade, precisa-se, antecipadamente, realizar o agendamento dos dispositivos, refletindo sempre no planejamento sobre a organização dos espaços, do tempo e das possibilidades de replanejar a ação para outro momento.

Eu já planejo com antecedência e já sei que vou usar algum dispositivo, o laboratório de informática ou o auditório com o projetor daqui a um mês. Então, eu faço o agendamento antes e vou preparando o meu planejamento aqui, quando chega esse momento eu já estou com o auditório ou o laboratório agendado para fazer o meu trabalho, juntamente com meus alunos. Professor 02

Diante da grande escassez de equipamentos, os professores precisam reservar bem antes da utilização. Tem até uma ficha para evitar a simultaneidade e um professor ou outro ficar sem utilizar. A gente tenta atendê-los da melhor forma possível, conforme o planejamento. Coordenador P

Isso significa que, no trabalho do professor, durante o planejamento, surgem as primeiras ideias, que perpassam por refletir e selecionar quais dispositivos tecnológicos integrarão as suas práticas pedagógicas. No entanto, essa organização depende do espaço/tempo disponíveis dentro do espaço escolar, já que muitas vezes esses espaços já estão ocupados por outros professores, naquele tempo solicitado, ou são inapropriados, pelo fato dos dispositivos estarem quebrados. Nesse sentido, a apropriação das TIC para uma utilização nas práticas pedagógicas são atribuídas de sentidos dentro do planejamento do professor, que precisa ser utilizado para organizar não apenas questões técnicas da aplicação do conteúdo, mas também para pensar e repensar possibilidades voltadas para a utilização e disponibilidade dos dispositivos tecnológicos.

Um contexto observado nas escolas diz respeito às questões voltadas para a falta de infraestrutura física que possibilite o uso dos espaços escolares em uma perspectiva mais organizada para a utilização das TIC pelos professores e estudantes. Essa falta de estrutura física fica evidenciada nas falas dos entrevistados que alegam que por falta de salas e espaços precisam montar e desmontar os dispositivos toda vez que forem usá-los. Muitas vezes, perde-se o tempo da aula e criam-se transtornos na escola. Nesse sentido, percebeu-se que o espaço físico da maioria das escolas é limitado e inibe algumas possibilidades de práticas pedagógicas com as TIC.

Nós estamos aqui e a grande maioria das escolas fica a mercê por conta do espaço físico e infraestrutura. Professor 06
Essa questão da estrutura, nós ainda estamos com a maior dificuldade. Nós não temos auditório, nós não temos sala de vídeo. Então o que acontece? Monta e desmonta de uma sala pra outra. Temos problemas de energia [...]. A infraestrutura lá na escola é muito ruim [...]. Coordenadora R

No que diz respeito à infraestrutura das TIC, as escolas enfrentam grandes desafios. Mesmo existindo dispositivos tecnológicos nas escolas, os coordenadores pedagógicos e os professores relataram dificuldades em relação ao acesso aos mesmos para a utilização com os estudantes. Uma das dificuldades de acesso, por exemplo, são as condições de uso desses dispositivos, que se encontram obsoletos e ultrapassados. Sobre esse aspecto, os professores e coordenadores se manifestaram da seguinte forma:

Então, na escola a gente usa menos esses recursos, por conta da questão de que teve um fomento em alguns projetos e os equipamentos ficaram obsoletos, sucateados. Então, por exemplo, câmeras que a gente tinha... as baterias não funcionam mais [...]. Professor 01
A gente tinha um infocentro (laboratório) e hoje está desativado por conta de problemas técnicos, de problemas com a energia e de máquinas obsoletas. Isso é, talvez, um dos maiores problemas em relação ao uso. Coordenador O

Com as condições precárias desses dispositivos nas escolas, o acesso a essas possibilidades de utilização das TIC nas práticas pedagógicas se restringem consideravelmente, surgindo assim outras dificuldades, como por exemplo, a quantidade insuficiente de dispositivos que atendam a demanda dos professores e dos estudantes. Essa situação foi verificada nas falas, principalmente dos professores, que, muitas vezes, não conseguem efetivar o planejamento organizado para a utilização desses dispositivos. Muitos até desistem de utilizar as TIC pela dificuldade de acesso.

Aqui nós temos 17 salas de aula. Então acaba sendo extremamente concorrido o data-show. Nós só tínhamos dois, agora foram adquiridos mais dois. Acaba sendo difícil agendar. Professora 12
Aqui a dificuldade é que a gente tem apenas um aparelho. Esse é o problema. Fica todo mundo querendo usar ao mesmo tempo. Eu creio que a única dificuldade que nós temos é essa. Eu acredito,

assim, pelas outras escolas que eu tenho passado também, a dificuldade é essa, tem o mesmo problema... A disponibilidade de material que não tem uma quantidade que dê suporte a todos os professores. Professor 11

Essa situação descrita pelos professores é resultante da degradação dos dispositivos, que reverbera diretamente na limitação ao acesso/uso dos mesmos. Esse fato vivenciado nas escolas de Irecê influencia diretamente na organização do tempo e do espaço desse segmento, pois, em muitos casos, toda dinâmica de funcionamento e uso do tempo precisa ser constantemente alterada, já que a aula no Ensino Fundamental II é de 50 minutos, prejudicando diretamente o tempo pedagógico, como relata o professor 09:

A coordenação fica a par disso e tem o inspetor, que é responsável por montar o aparelho. Só que é assim, como a gente entra e sai das salas quatro, cinco vezes na tarde, fica um pouco complicado. O inspetor vai... Está sempre ocupado, sempre com isso... Ele tem outras atribuições e acaba que o próprio professor tem que montar e desmontar, perdendo muito tempo com isso, perde 30% da aula, mais ou menos, pra montar, desmontar. Enfim, até todo mundo se acalmar para poder ouvir, a aula de 50 minutos passa muito rápido. Professor 09

Outra dificuldade destacada intensamente pelos professores e coordenadores pedagógicos está relacionada à qualidade da conexão à internet. Os relatos de precariedade nesse item foram intensos. Quase nenhuma atividade que dependa da conexão à internet é realizada nas escolas. Essa situação das escolas de Irecê é idêntica a de muitos outros lugares do Brasil, como relata Pretto:

Com relação à Banda Larga, o que se tem observado é a inexistência de um plano efetivo e, o que é pior uma deficiente infraestrutura de conexão para o acesso à internet, em praticamente todo o Brasil, sendo mais grave a situação do Norte e Nordeste. (PRETTO, 2013, p. 41).

As escolas têm baixa velocidade de conexão à internet, dificultando a implementação de práticas pedagógicas com as TIC. Segundo o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - CETIC (2017), 45% das escolas públicas ainda não ultrapassavam 4Mbps de velocidade de conexão à internet, enquanto 33% delas possuíam velocidades de até 2Mbps. E ainda, 40% dos docentes de escolas públicas afirmaram usar o computador em sala de aula

para atividades com os alunos, mas não mais de 26% se conectavam à internet quando realizavam essas atividades. Essa realidade da péssima qualidade de conexão à internet nas escolas é relatada da seguinte forma pelos professores.

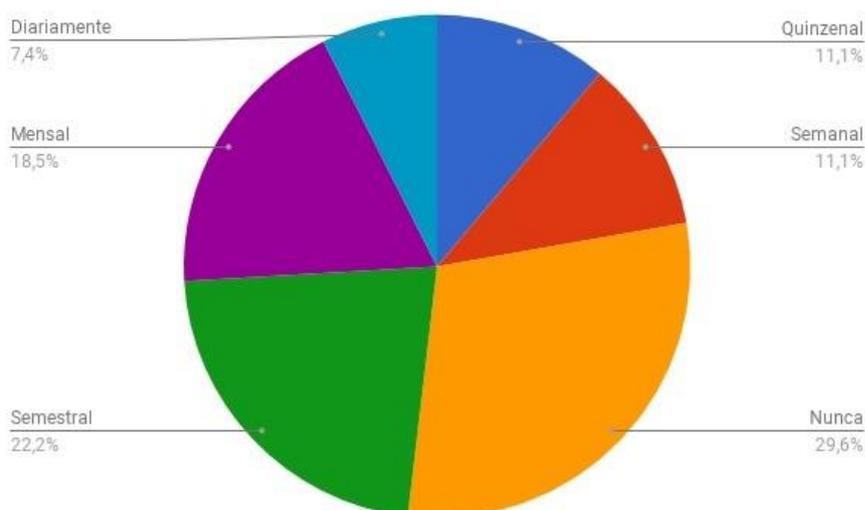
A questão maior é a baixa qualidade da conexão à internet.
Professor 03

A internet é disponibilizada apenas para os professores. Não é uma internet muito boa. Quando todos os professores estão utilizando essa internet, fica quase impossível baixar uma imagem. Nós temos essas dificuldades, que nos colocam a prova. Professor 05

[...] mas a internet que se usa em sala de aula, o professor tem que ir trocando de sala, para poder utilizar a internet, por que fica mais próximo do ponto. Professor 06

Com a existência dessas dificuldades relatadas pelos professores em relação ao acesso dos dispositivos e à qualidade da conexão, emergem as possibilidades relacionadas ao uso do celular (Gráfico 09) como uma forma de buscar alternativas que não dependam dos dispositivos tecnológicos da escola. Nessa concepção, os celulares dos próprios professores e estudantes ganham destaque em práticas pedagógicas para incentivarem a aprendizagem e o pensamento.

Gráfico 09: Fomento do Uso do Celular nas práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê.



Fonte: Criação do autor

Embora 29,6% dos professores ainda não utilizaram o celular em suas práticas pedagógicas, 70,4%, mesmo com a variação quanto à frequência, utilizam esse dispositivo, juntamente com seus alunos, na perspectiva de promover a inovação. A

opção pelo fomento do uso do celular nas práticas pedagógicas é defendida e fortalecida pelos professores e coordenadores pedagógicos, que se colocam da seguinte forma:

[...] por outro lado, Filosofia e Inglês têm utilizado muito o celular para envio de determinados conteúdos diferenciados e que são dialogados via essa tecnologia, diálogo entre professor e aluno, e isso tem funcionado, por que Filosofia, o professor não tem um material específico para o trabalho e uma das saídas foi, justamente, o uso do celular, inclusive em sala de aula para discussão dos conteúdos. Coordenador P

O aluno pra fazer uso do celular, se tiver uma palavra que ele tiver copiando e for um aluno motivado, corre pra procurar em um dicionário online. Coisa que você não via antes [...] Professor 02

A gente utiliza mais é o celular mesmo deles. Na sala de aula, às vezes é proibido, mas é necessário... "Vamos trabalhar isso? Vamos trabalhar..." Tem que trazer o celular, pra podermos fazer esse trabalho, por que se não, não faz, que a gente não tem isso aqui. Professor 03

Diante dessas circunstâncias, o celular se tornou um dispositivo utilizado constantemente nas práticas pedagógicas de vários componentes curriculares, pois é uma tecnologia móvel que possibilita acesso instantâneo a informações atualizadas. Além disso, com o uso do celular, professores e estudantes podem pesquisar e produzir textos, imagens e vídeos, interagir e compartilhar informações através de ambientes virtuais. Nessa conjuntura, o papel do professor se torna indispensável frente às tecnologias móveis, pois de acordo com Lévy,

[...] a principal função do professor não pode não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor tornar-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão ao seu encargo. (LÉVY, 1999 p. 173)

Nesse contexto, tanto a escola, como o professor precisam dar sentidos a essas possibilidades de utilização do celular. Para isso devem promover reflexões que instiguem aos estudantes a se apropriarem desse dispositivo sob a concepção de produção de conhecimentos e interação com o meio, através da mobilidade e da flexibilidade. O papel de professor tornar-se indispensável para promover essas reflexões com os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

6. CAPÍTULO III. PROJETO DE INTERVENÇÃO: As TIC como estruturantes de práticas pedagógicas inovadoras.

Este projeto apresenta uma proposta de intervenção relacionada ao fomento de práticas pedagógicas inovadoras com as Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê. Para isso, foi necessário realizar uma pesquisa exploratória para verificar como têm acontecido as práticas pedagógicas com as TIC nesse contexto. O conhecimento da realidade, nesse aspecto, fortaleceu os processos construtivos de uma intervenção que fomenta possibilidades de práticas pedagógicas inovadoras.

Com a realização da pesquisa, emergiram várias possibilidades que conduziram para análises dos fenômenos em que se pretende intervir, no sentido de adentrar nas questões voltadas para a utilização das TIC pelos professores. Intervir significa construir uma “ação política identificada com a dignidade do ser humano, que se propõe à construção coletiva de uma sociedade mais justa e que possibilite a todos as mesmas oportunidades” (FISS; SILVA, 2010, p.159-160). As mesmas oportunidades, nesta intervenção, se traduzem na oferta aos participantes de espaços/tempos para o fortalecimento do uso das TIC como estruturantes de práticas pedagógicas inovadoras.

A exploração do campo empírico resultou em uma compreensão das ações dos sujeitos envolvidos, e o referencial teórico sobre o objeto de pesquisa ajudou a familiarizar-nos com a temática e, nesse caso, ambos fomentaram o Projeto de Intervenção para promover ações mais focadas e organizadas, geradas pelo aprofundamento nas questões da pesquisa.

Dessa forma, a proposta apresentada aqui não é resultante de uma concepção que entende as TIC como ferramentas para incrementar a aula, voltadas apenas e, exclusivamente, para a verticalização do processo de ensino e aprendizagem ou de uma realidade. O que se pretende com essa proposta é agir na horizontalidade, na construção coletiva e na colaboração em rede. Assim, é preciso construir possibilidades de transformação da realidade em que se está inserido. Para Gramsci:

A possibilidade não é a realidade, mas é, ela também, uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isso tem importância na avaliação daquilo que ele realmente

faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida das liberdades entra no conceito do homem. Que existam as possibilidades objetivas de não morrer de fome, e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo que, ao que parece, tem sua importância. (GRAMSCI, 199, p. 406).

Assim, com esse Projeto de Intervenção surgem possibilidades. Essas possibilidades geram a liberdade para que todo processo de construção das ações descritas aqui sejam resultados da articulação em rede entre professores, coordenadores pedagógicos, Secretaria de Educação e outros pesquisadores da temática. Nesse aspecto, pretende-se valorizar a utilização das TIC, concebendo-as como dispositivos que “introduzem um novo sistema simbólico para ser processado, (re)organizam a visão de mundo de seus usuários, modificam hábitos cotidianos, valores e crenças, constituindo-se em elementos estruturantes das relações sociais”. (BONILLA, 2015, p. 32)

Nessa perspectiva, o Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê pode se apropriar de práticas pedagógicas onde a presença das TIC promovam processos educativos mais abertos e colaborativos, onde os próprios estudantes construam, juntamente com os professores, os seus próprios conhecimentos. Portanto, nessa ideia, “o trabalho cotidiano não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”. (TARDIF, 2014, p. 237).

Por fim, acreditamos que essa proposta pode mobilizar os saberes produzidos pelos sujeitos envolvidos na mesma. Esses saberes são ampliados democraticamente pelas TIC, pois propiciam a disseminação de conhecimento e a possibilidade de integração dos sujeitos. Diante dessas potencialidades, definimos objetivos, balizadores, metas e ações para a proposta de intervenção descrita aqui.

6.1. Objetivo Geral

Contribuir com as reflexões/ações da Rede Municipal de Educação de Irecê com o intuito de propagar o uso das TIC a partir de dinâmicas pedagógicas que não se limitem à transmissão ou disponibilização de informações, mas que promovam possibilidades de práticas pedagógicas voltadas para criação, autoria e produção aberta de conhecimento.

6.2. Objetivos Específicos

1. Fomentar práticas pedagógicas inovadoras a partir do uso das TIC no Ensino Fundamental II das escolas da Rede Municipal de Irecê;
2. Fortalecer a parceria entre Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e escolas de Fundamental II da Rede Municipal de Irecê para contribuir para as práticas pedagógicas dos professores em relação às TIC;
3. Organizar momentos de formação para professores e gestores (autores) voltados para o uso colaborativo e autoral das tecnologias e dos laboratórios de informática das escolas.

6.3. OS BALIZADORES DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: princípios e diretrizes

Para melhor aplicabilidade do projeto faz-se necessário estabelecermos princípios que fortaleçam e fundamentem a nossa proposta, que deverá estar alicerçada, primeiramente, na possibilidade de inovação das práticas pedagógicas com as TIC e na possibilidade de compreendermos os professores e estudantes como protagonistas do processo de ensino/aprendizagem. Para isso, entendemos que um ponto forte dessa proposta é a valorização de princípios fundamentais para que os sujeitos possam construir possibilidades diante das ações do projeto. Por isso, definimos como princípios fundamentais deste Projeto de Intervenção: o trabalho em rede, a autoria, inovação, autonomia, participação e colaboração.

O trabalho em rede:

Ao definir o foco da intervenção, buscaremos realizar ações propostas com possibilidades voltadas para o trabalho em rede, onde incentivaremos constantemente a articulação e conexão entre os professores, estudantes, coordenadores pedagógicos e outros sujeitos envolvidos. A ideia defendida é pautada na concepção que os sujeitos podem se encontrar em diversos espaços, presencialmente e também em espaços virtuais, construídos coletivamente. O que na verdade se pretende é contribuir para a criação de espaços onde os

conhecimentos se entrelacem, onde os sujeitos se encontrem, criando-se grandes redes de colaboração entre os mesmos. Assim, este princípio está articulado com o conceito de rede de Castells:

Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio (CASTELLS, 1999, p. 499).

Diante disso, vale reforçar que o trabalho em rede sugerido para a proposta tem o objetivo de articular objetivos comuns, trabalhar com a expansão de possibilidades, criar “sistemas abertos”, capazes de garantir a participação dos sujeitos, independente da sua presença física nos encontros. Esses “sistemas abertos” se contrapõem à organização rígida permeada em alguns espaços, e promovem conexões, articulações e flexibilidade das ações.

Autoria:

Partimos do pressuposto que é importante pensarmos em ações que promovam processos criativos que valorizem a autoria. Assim, é imprescindível que os sujeitos participantes do Projeto de Intervenção sejam incentivados constantemente a produzirem possibilidades autorais. Para que essa condição seja criada, o projeto deve impulsionar práticas pedagógicas que fomentem a criatividade e que compreenda o ato criador como possibilidades que não limitem o conhecimento. Essa autoria a que nos referimos está permeada de potencialidades dos sujeitos diante dos processos coletivos, e, por esse motivo, entendemos que a efetivação da mesma é uma busca constante. Para Salles (2008, p.152) a “[...] a autoria se estabelece nas relações, ou seja, nas interações que sustentam a rede, que vai se constituindo ao longo do processo de criação”.

Diante disso, compreendemos que é possível promover o princípio da autoria, valorizando a capacidade criadora dos sujeitos envolvidos e garantindo a qualidade das ações implementadas em rede. Acreditamos que essa compreensão produzirá práticas pedagógicas autorais, tendo as TIC um papel imprescindível como

possibilidade estruturante dos processos de ensino e aprendizagem.

Inovação:

Ao tratarmos do princípio de inovação, reforçamos a concepção de criatividade que, nessa proposição, significa garantir que todos os sujeitos participem ativamente de construções de possibilidades de transformação de padrões anteriores. Portanto, o que se pretende com esse princípio é fortalecer a mudança. Dessa forma, professores, estudantes, gestores, coordenadores técnicos e pedagógicos serão incentivados para efetivarem uma participação qualificada, onde possam produzir uma diversidade de ações que fomentem as práticas pedagógicas inovadoras.

A inovação trazida aqui se relaciona diretamente com a criação de um ambiente que fomente e valorize o processo de mudança. Assim, está conectada com o conceito de que inovação é “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” (CARBONELL, 2002, p. 19).

Diante disso, o que se pretende é criar condições favoráveis que valorizem estratégias alternativas voltadas para a criatividade. Inovar, nesse sentido, é fortalecer a criatividade dos sujeitos. Dessa forma “falar de inovação é falar de formação de atitudes, destrezas e hábitos, manejar estratégias, prever e superar resistências, conhecer processos, afrontar conflitos, criar climas construtivos, etc.”. (TORRES, 2000, p. 10)

Autonomia:

É preciso questionar a postura passiva dos sujeitos e, mais ainda, criar condições para que esses sujeitos se emancipem através de práticas pedagógicas que os desafiem. Por esse motivo, este Projeto de Intervenção está pautado na utilização das TIC como proposta de criação de possibilidades pedagógicas onde professores e estudantes são sujeitos ativos que constroem e divulgam seus próprios conhecimentos. Paulo Freire (2003, p. 25) reforça essa ideia quando diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas é criar as possibilidades para a

produção ou a sua construção”.

A autonomia trazida aqui está fundamentada na concepção de que reconhecemos no sujeito a capacidade de participar efetivamente do processo de construção do conhecimento. Assim, o sujeito é desafiado a potencializar a sua própria participação, levando-se em consideração a sua independência, que nesse caso representa “[...] a grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o esforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo”. (DELORS, 2001, p. 20).

Participação:

Outro princípio primordial para o projeto é garantir a participação efetiva dos sujeitos (professores, coordenadores pedagógicos, gestores e estudantes) da Rede Municipal de Educação de Irecê. Essa participação será concretizada pela promoção de ações que fomentem o envolvimento dos sujeitos no desenvolvimento dessa proposta, que vai se construindo coletivamente. Para isso, serão levados em consideração os processos horizontais de construção de saberes, que são fomentados pela efetiva participação dos sujeitos, que também assumirão uma postura de envolvimento com as dinâmicas de cada etapa, pois nessa conjectura “participar é visto como criar uma cultura de dividir as responsabilidades na construção coletiva de um processo [...]” (GOHN, 2001, p. 19).

A participação dos sujeitos na construção coletiva desse Projeto de Intervenção se constitui como uma possibilidade de criar processos que se alimentem da liberdade de criação e de produção de conhecimentos. Essa concepção é articulada com a ideia de que “a participação pode aumentar o valor da liberdade para o indivíduo, capacitando-o a ser (e permanecer) seu próprio senhor” (GOHN, 2001, p. 22). Ao promovermos essa condição, acreditamos potencializar a autonomia dos sujeitos. Essa autonomia é produzida pela “[...] participação plena e irrestrita de todos os agentes desse processo” (PINTO, 1994, p. 08).

Colaboração:

A colaboração que propomos aqui é voltada para a concepção de produção colaborativa, compartilhamento de informações/conhecimento, a partir da disseminação de opiniões e saberes entre os sujeitos envolvidos no projeto. Uma das vertentes mais utilizadas nas ações propostas estarão conectadas à concepção de trabalho em equipe. Assim, incentivaremos posturas voltadas para o comportamento solidário, onde os sujeitos se ajudem mutuamente durante o processo de construção do conhecimento. Portanto, a colaboração expressada nesse trabalho se refere à capacidade do sujeito de se perceber útil para outros seres humanos e ao mesmo tempo compreender que pode ser ajudado por outros sujeitos.

O grande diferencial da colaboração será o trabalho em conjunto. Nessa organização, não existem distinções hierárquicas entre os sujeitos. Uns colaboram com os outros, formando, assim, uma proposta coletiva. Nessa proposta, o sujeito precisa “[...] enxergar seus colegas como colaboradores para seu crescimento, isto já significa uma mudança importante e fundamental de mentalidade no processo de aprendizagem”. (MASETTO, 2006, p. 141).

Portanto, nessa proposta colaborativa, todos os sujeitos podem, em dado momento, ser orientadores, em outro, aprendizes. Assim, a aprendizagem acontece através da interação resultante do trabalho coletivo e da reflexão constante sobre os processos de construção do conhecimento, promovidos através da criação de um movimento de participação efetiva dos sujeitos.

Além dos princípios que nortearão este Projeto de Intervenção, estabelecemos algumas diretrizes (tabela 04) que darão sustentabilidade para a execução do mesmo. Essas diretrizes articularão o caminho que desejamos percorrer com as ações interventivas propostas.

Tabela 04: Diretrizes do Projeto de Intervenção

Diretrizes	
Respeito ao contexto em que as escolas estão inseridas.	A comunidade local será valorizada no que diz respeito a sua cultura, crenças e opiniões, por isso, incentivaremos a integração da escola com o seu entorno.
Incentivo constante ao acesso livre ao conhecimento.	Partimos do pressuposto de que todo conhecimento, material e ideias produzidas pelos sujeitos devem ser acessíveis ilimitadamente. Assim, com o projeto, incentivaremos essa possibilidade, fomentado, através desse acesso, a produção de outros conhecimentos.
Avaliação constante do projeto	Todas as etapas do projeto serão avaliadas continuamente, com o intuito de torná-lo objetivo, reflexivo e para compreender e gerenciar os efeitos das ações propostas, avaliar os resultados e sistematizar conclusões, de forma a aprimorá-las. Essa avaliação será sempre feita de forma coletiva, com a participação dos sujeitos envolvidos.
Fortalecimento dos processos horizontais	A dimensão horizontal, nesse sentido, diz respeito à construção de processos educativos onde todos os sujeitos envolvidos na construção do conhecimento são valorizados integralmente.
Valorização das produções colaborativas	Todas as produções colaborativas dos estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e gestores serão reconhecidas e valorizadas. Essas produções serão resultados da colaboração que surge como grande possibilidade de interação, de valorização dos diversos saberes e de produção de conhecimentos, dinamizando, assim, os processos de ensino/aprendizagem.

Fonte: Criação do autor

6.4. Metas/Ações

Para a realização da intervenção propriamente dita, elencamos ações que contribuirão com a realização da intervenção de acordo com os objetivos da

proposta.

Meta 01: Diálogo permanente entre os sujeitos da educação, Secretário de Educação, coordenadores técnico-pedagógicos, coordenador do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira, gestores, representantes de professores e estudantes, sobre o Projeto de Intervenção e sobre as potencialidades das TIC para o Ensino Fundamental II.

Ação 01 - Realização de Rodas de Conversas.

As rodas de conversas trazem infinitas possibilidades de diálogo entre determinado grupo. A ideia com essa proposta é promover o diálogo intenso sobre diversas questões relacionadas à utilização das TIC e sobre o Projeto de Intervenção a ser realizado no Ensino Fundamental II. O diálogo será imprescindível para a construção coletiva de ações interventivas que fomentem as possibilidades voltadas para uma perspectiva de trabalho em rede, inovação, participação, autonomia, autoria e colaboração com as TIC. Nessa configuração proposta aqui,

Cada elemento expressa o grupo, ao mesmo tempo em que o grupo “fala” de cada um... O grupo é um grande corpo constituído de suas diferenciadas partes. Assim como cada elemento é diferente, cada grupo também é único porque é diferente. (FREIRE, 2003, p. 53)

Assim, o objetivo das rodas de conversas é promover o diálogo dentro de um grupo. Pretende-se, nesse processo, socializar e analisar os dados da pesquisa realizada nas escolas, realizar levantamento/planejamento coletivo das ações a serem realizadas, reforçar a importância do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira no que diz respeito às possibilidades de formação continuada dos professores para a utilização das TIC, através de uma integração com as escolas, e de fomento da cultura digital em Irecê, e ainda avaliar o processo de execução das ações do projeto, vislumbrando melhorias das mesmas para o ano subsequente, no intuito de promover uma reflexão coletiva de como tem sido a utilização das TIC nas escolas do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Irecê. Essas ações visam articular a referida rede no sentido de proporcionar possibilidades de compreensão da importância de ações com a utilização das TIC como estruturante dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, “[...] o conhecimento novo aparece como resultado de um processo de ampliação, diversificação e aprofundamento do

conhecimento anterior que ele já detém”. (Weisz, 2000, p. 24).

Diante dessas questões e com o envolvimento da Secretaria de Educação nas rodas de conversas pretendemos adentrar em outras discussões resultantes dos dados levantados pela pesquisa no que diz respeito à melhoria dos espaços físicos, da qualidade da conexão nas escolas, do fomento à aquisição de mais dispositivos tecnológicos para melhor acessibilidade às tecnologias pelos professores e estudantes e construir um diálogo coletivo sobre a possibilidade do uso dos celulares nas escolas, com uma perspectiva mais aberta, aproveitando assim o potencial desse dispositivo para práticas pedagógicas desenvolvidas na rede.

As referidas rodas de conversas acontecerão em quatro momentos distintos durante o ano. O primeiro momento, para socialização da pesquisa e do Projeto de Intervenção. O segundo momento para levantamento das demandas, planejamento coletivo e estratégico das ações. O terceiro momento para realização da avaliação do processo, ressignificando práticas e ações relacionadas às etapas da intervenção e o quarto momento para avaliação final dos resultados alcançados.

Pensando nas concepções de construção coletiva e intervenção em rede, disponibilizaremos para os sujeitos que não estiverem presentes fisicamente, a possibilidade de acompanharem as rodas de conversa através de transmissão em tempo real pela Rádio Ciberparque Anísio Teixeira. Os envolvidos poderão interagir através de chat criado para essa finalidade. Para garantir essa participação não presencial, será realizado, antes de cada roda de conversa, um trabalho de divulgação da mesma em redes sociais, blogs e cartazes, divulgando-se o link de acesso da transmissão e informações relacionadas à ação.

Tabela 05: Organização das Rodas de Conversa

	AÇÃO	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	ENVOLVIDOS
Roda de Conversa 01	Apresentação da pesquisa e do Projeto de Intervenção.	Fevereiro	Secretário de Educação, coordenadores técnicos, gestores e coordenadores pedagógicos, professores e representantes de alunos do Ensino Fundamental II.
Roda de Conversa 02	Levantamento das demandas, planejamento coletivo e estratégico das ações.	Março	Secretário de Educação, coordenadores técnicos, gestores e coordenadores pedagógicos, professores e representantes dos alunos do Ensino Fundamental II.

Roda de Conversa 03	Avaliação do processo das ações do Projeto de Intervenção.	Julho	Secretário de Educação, coordenadores técnicos, gestores e coordenadores pedagógicos, professores e representantes dos alunos do Ensino Fundamental II.
Roda de Conversa 04	Avaliação anual e reorganização para o ano subsequente.	Novembro	Secretário de Educação, coordenadores técnicos, gestores e coordenadores pedagógicos, professores e representantes dos alunos do Ensino Fundamental II.

Fonte: Criação do autor

Infraestrutura: Auditório do Espaço da Universidade Federal da Bahia/Universidade Aberta do Brasil no Município de Irecê.

Recursos: Notebook ou computador, projetor e caixa de som (geralmente já ficam montados no auditório da UFBA/UAB), confecção de cartazes e folhetos com o apoio da Secretaria de Educação de Irecê (R\$ 1.200,00 – Anuais). Para a transmissão na rádio ciberparque serão utilizados notebook específico e microfones cedidos pelo Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira.

Sujeitos envolvidos: Secretário de Educação, Coordenadores Técnicos da Secretaria de Educação, Coordenadores Pedagógicos, Gestores Escolares, professores e representantes dos estudantes do Ensino Fundamental II.

Ação 02: Criação de Fórum de Discussão On-line para manter o diálogo aberto, garantindo a participação de todos os sujeitos da educação.

O principal objetivo desta ação é incentivar os processos interativos, promovendo a possibilidade de participação dos sujeitos da educação nas discussões referentes às propostas interventivas. Com isso, busca-se a formação de uma comunidade interativa em um ambiente virtual, valorizando-se as potencialidades do trabalho em rede. Nesse caso específico, pretende-se buscar a continuidade dos diálogos propostos nas rodas de conversa descritas na ação anterior e fortalecer, de forma constante, o diálogo, a troca de experiências, a interação e as construções colaborativas. Para Cabral e Cavalcante,

[...] além de estimular a interação, incentivar a participação e propiciar a ampliação dos horizontes de conhecimento, o Fórum pode ser utilizado para orientar; [...] disponibilizar conteúdos e leituras complementares; dar retorno coletivo de atividades e

avaliações; desenvolver atividades de sistematização e avaliação. (CABRAL; CAVALCANTE, 2010, p. 74).

Um fator importante dessa proposta da criação de fórum de discussão online é que a organização do mesmo acontece de forma diferenciada das ações presenciais, já que permitem a interação através do diálogo de todos com todos. Outra potencialidade é a autonomia de organização do tempo de cada participante em relação à participação, que pode acontecer a qualquer tempo ou em qualquer espaço. Com isso, agrega-se a hipertextualidade e a comunicação assíncrona, facilitando a organização, a construção do conhecimento e a autonomia dos sujeitos. Diante dessas potencialidades de um fórum de discussão online, o mesmo será criado no ambiente do Noosfero⁹, por ser uma rede social desenvolvida em software livre¹⁰. Além disso, agrega potencialidades relacionadas a blog, discussão temática, agenda e construção de portfólios em um mesmo sistema.

Meta 02: Socialização das ações desenvolvidas nas escolas.

Ação 03: Realização de evento - CONEXÕES: Tecnologia em Movimento - para apresentação de ações, projetos e atividades voltadas para o uso das TIC numa perspectiva estruturante do processo de ensino e aprendizagem.

Durante a pesquisa nas escolas do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê, percebeu-se que existem ações significativas com as TIC em algumas práticas pedagógicas idealizadas e desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos e outros sujeitos da escola. Como uma das ações desse Projeto de Intervenção, pretende-se incentivar essas produções, que, em alguns casos, são desconhecidas até na própria escola em que são realizadas.

⁹ É uma plataforma web para redes sociais e de economia solidária que possui as funcionalidades de Blog, e-Portfólios, CMS, RSS, discussão temática, agenda de eventos e inteligência econômica colaborativa num mesmo sistema! Disponível em <<http://noosfero.org/Site/WebHomePtbr?t=2010-02-04T22:00:50Z>>. Acesso em 11 de Fev. 2018.

¹⁰ O termo Software livre, ou Free Software em inglês, foi criado pela Free Software Foundation. O movimento Software Livre é um projeto iniciado por Richard Stallman em 1984, com o propósito de criar um sistema operacional totalmente livre, ao qual as pessoas teriam livre acesso para usar, estudar, modificar e redistribuir, tanto o programa quanto seu código fonte; desde que, nessa redistribuição, se assegure esses mesmos direitos. O Software Livre caracteriza-se pela oferta de 4 liberdades básicas: A liberdade de usar o programa, para qualquer propósito (liberdade 0); A liberdade de estudar como o programa trabalha, podendo adaptá-lo às necessidades próprias (liberdade 1). Acesso ao código fonte é pré-condição para tanto; A liberdade de redistribuir cópias, para que você possa ajudar ao seu próximo (liberdade 2); A liberdade de melhorar o programa, e lançar suas melhorias para o público em geral, para que assim toda a comunidade se beneficie (liberdade 3). Acesso ao código fonte é pré-condição para isto. Disponível em <https://pt.opensuse.org/Software_Livre_e_de_C%C3%B3digo_Aberto>. Acesso em 18 de Fev. 2018.

O papel da escola, nesse caso, não é apenas incentivar a autoria e a criação do estudante, mas também possibilitar que as produções realizadas pelos mesmos sejam divulgadas, no sentido de valorizar a referida produção e, ainda, incentivar outros a produzirem também. Para Vasconcellos, a função da escola,

[...] não se restringe à informação que oferece, mas exige sua inserção num projeto social, a partir do qual desenvolva a capacidade de desafiar, de provocar, de despertar o desejo, o interesse, a vida do educando, a fim de que se possa dar a interação educativa e a construção do conhecimento. (VASCONCELLOS, 2000, p. 61).

Essa capacidade de desafiar, de provocar, de despertar o interesse destacada pelo autor pode ser resultante de um processo de publicização das produções dos estudantes. O mesmo incentivo incrementado na produção pode ser replicado no processo de mostrar para a comunidade escolar e local que os professores, estudantes e outros sujeitos da educação são autores e produtores do seu próprio conhecimento. O que se busca com essa ação é possibilitar que a escola mostre efetivamente o que tem produzido com as TIC em suas práticas pedagógicas, como uma forma de promover o que Melluci descreve como:

O alongamento das possibilidades de ação, que ultrapassam amplamente a capacidade efetiva de ação dos sujeitos, isto é, um sistema complexo por que põe à disposição dos atores, uma quantidade de possibilidades, potencial de ações possíveis, que é sempre mais amplo do que a capacidade efetiva de ação dos mesmos. (MELLUCI, 1997, p. 22).

Nesse sentido, levando em consideração o potencial de ações possíveis existentes nas práticas pedagógicas com as TIC no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação, projeta-se a criação de um movimento vivo, capaz de proporcionar aos estudantes um espaço para que as produções autorias e criativas com o uso das TIC nas referidas escolas ganhem “vida”, no sentido de valorizar essas produções e incentivar outros sujeitos a refletirem sobre a temática.

Portanto essa ação visa conectar pessoas e linguagens artísticas e tecnológicas, numa mistura de saberes e fazeres de culturas e escolas diversas. Essa ação será organizada em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Irecê, através do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira, tendo como objetivo

principal compartilhar as vivências e produções autorais dos estudantes do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Irecê.

Por se tratar de diversificadas produções dos estudantes e professores da Rede Municipal, a Secretaria de Educação de Irecê tem um importante papel na realização do evento, no que diz respeito à divulgação, mobilização dos sujeitos, disponibilização de pessoal, materiais e dispositivos tecnológicos, e até mesmo oferecendo transporte escolar para que pessoas de escolas mais longe do local do evento e povoados possam participar. Já o Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira ficará com o papel de organização, providenciando apoio técnico e material, além de realizar a cobertura (vídeo e foto), com a possibilidade de transmissão ao vivo, através da Rádio Ciberparque, vinculada ao Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira.

Nesse sentido, propõe-se a criação do Conexões: Tecnologia em movimento, evento a ser realizado no final do ano letivo, com a participação de estudantes, professores, coordenadores pedagógicos, gestores e técnicos da Secretaria de Educação, com o objetivo de socialização das produções inovadoras com as TIC das escolas do Ensino Fundamental II da Rede.

O evento pode ser organizado na área aberta do Espaço UFBA, com mostras envolvendo as linguagens artísticas e tecnológicas, como exposição fotográfica, vídeos, relatos de experiências e projetos, músicas autorais, criação de jogos/aplicativos, vinhetas, documentários, curtas-metragens, instrumentos musicais criados pelos estudantes e ideias criativas conectadas às potencialidades das tecnologias, que tendem a ganhar cada vez mais espaço em nossa rede.

Tabela 06: Recursos necessários para realização da ação 03.

RECURSOS	FORMA DE AQUISIÇÃO
Som completo com duas caixas, caixa de retorno, mesa de som, amplificador, microfones.	Cedido pelo Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira ou Escola Municipal Antônio Carlos Magalhães.
Palco	Cedido pelo Colégio Odete Nunes Dourado
Projetores e Notebooks	Cedidos pela Secretaria de Educação de Irecê.
02 Telões para projeção	Doado pelo Instituto Brasil

	Solidário (disponível no município)
Mesas e cadeiras	Cedidos pela Universidade Aberta do Brasil e/ou Escola Municipal Tenente Wilson.
Fotos ampliadas (A3) (R\$ 200,00)	Apoio da Secretaria Municipal de Educação e outros órgãos.
Cartazes, banners e material de divulgação. (R\$ 1.000,00)	Apoio da Prefeitura de Irecê.

Fonte; Criação do autor

Infraestrutura: Pátio do Espaço UFBA/UAB de Irecê.

Sujeitos envolvidos: Prefeito de Irecê, Secretário de Educação, outros secretários municipais, coordenadores técnicos da Secretaria de Educação, equipe do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes de Irecê e das cidades vizinhas, pais e convidados.

Ação 04: Construção de blogs.

Para fomentar a socialização das produções realizadas com a utilização das TIC pelos professores, estudantes e outros sujeitos da educação, pretende-se incentivar e orientar a criação de blogs produzidos pelas escolas do Ensino Fundamental II da Rede. Esses blogs serão integrados em rede entre si e estarão disponíveis para acesso livre no site da Prefeitura de Irecê. Para possibilitar o acesso e a interação, as escolas utilizarão diversas mídias como gráficos, imagens, textos, vídeos e áudios, para tornar esse ambiente mais interessante. Essas mídias podem ser frutos da autoria dos próprios participantes que, de maneira autônoma, podem proporcionar um ambiente propício para a participação efetiva, a criação e a aprendizagem. Para Halmann:

Uma característica importante do blog é o dinamismo, qualquer indivíduo com conceitos mínimos de internet e com vontade de escrita, consegue criar seu blog, é crescente o número de autores (blogueiros), que podem postar rapidamente acelerando o fluxo das informações, onde o usuário “comum” deixa apenas de consumir informações que venham prontas e passa a produzir e complementar

conteúdos. Isso tudo pode acontecer de uma forma bastante dinâmica, refletindo em diversas áreas do conhecimento [...] (HALMANN, 2006, p. 31)

Diante dessa possibilidade, busca-se criar possibilidades para que as escolas propaguem suas ações e, além disso, dialoguem e ampliem a reflexão sobre as práticas pedagógicas e as potencialidades das TIC na educação. Por isso, esse espaço pode ser considerado um espaço de aprendizagem, que proporciona várias oportunidades de obter informações e produzir conhecimentos, pois permite:

Navegação intuitiva, clareza e consistência de signos apropriados ao projeto gráfico, projeto gráfico harmonioso e agradável, conteúdo adequado ao público-alvo, linguagem direta e simples, possibilidade de autoria, dialogicidade, interatividade. (HAGUENAUER E MUSSI, 2009, p. 3,4 – Grifo nosso).

Assim, o Projeto de Intervenção traz como proposta a criação de blogs, por ser um meio digital bastante difundido e presente na realidade de alguns sujeitos, que nessa perspectiva se transformam em agentes ativos, colaborativos e autores do seu próprio conhecimento. Vale ressaltar que a criação dos blogs é apenas sugestão e que cada escola da Rede alimentará seu próprio blog com as produções utilizando as TIC.

A ideia com isso é criar uma grande rede de conexões entre as escolas, através de um espaço coletivo que visa divulgar e propagar ações significativas na nossa rede de educação. Assim, reforça-se que a escolha do ambiente acontecerá de forma coletiva em rede e as dinâmicas de funcionamento do mesmo vão se construindo durante o percurso, pois os próprios sujeitos definirão critérios, métodos e formas de manter esse espaço vivo e significativo.

Meta 03: Promover formação continuada dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê.

Ação 05: Encontros de formação continuada para os professores, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê.

Os caminhos da pesquisa (questionários e entrevistas) com professores e coordenadores pedagógicos mostraram que uma das principais dificuldades

apontadas para a utilização das TIC nas práticas pedagógicas diz respeito à ausência ou falta de qualidade da formação nessa área. Os professores e coordenadores pedagógicos alegam que raramente tiveram oportunidades de participar de formações relacionadas às TIC. Por esse motivo, um dos pontos que essa intervenção deve enaltecer é justamente a questão da formação continuada dos professores para refletirem sobre as potencialidades das TIC em suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, pretende-se desenvolver Encontros de Formação Continuada com ações que se estendam durante o ano letivo. Esse plano será desenvolvido em parceria com o Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira, que promoverá e coordenará os mesmos, providenciando, para isso, apoio técnico e profissional, e, ainda reforçando a divulgação, sistematização das informações e registros das mesmas e, ainda, com professores e autores de Projetos de Intervenções da turma anterior ou desta turma do Mestrado Profissional de Educação oferecido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), através da Faculdade de Educação (FACED), em parceria com os municípios de Irecê, Lapão e Ibititá, que estejam pesquisando e construindo intervenções relacionadas com as TIC.

Para a realização dos Encontros de Formação Continuada levaremos em consideração as particularidades de organização das Atividades Complementares (AC), que, no Ensino Fundamental II, acontecem atualmente com uma organização sistemática definida de acordo com o componente curricular. Nessa referida organização, cada componente curricular realiza o planejamento pedagógico em dia específico da semana. Com esse modelo pretende-se fortalecer as formações relacionadas a cada disciplina.

Tabela 07: Organização do Planejamento (Atividade Complementar) do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê.

Dias da semana	Componente Curricular
Segunda	Língua Portuguesa e Língua Inglesa
Terça	Geografia, História e Filosofia
Quarta	Arte e Educação Física
Quinta	Matemática e Ciências
Sexta	Coordenadores Pedagógicos

Fonte: Criação do autor

Diante dessa organização da Secretaria de Educação de Irecê, os encontros de formação continuada desse Projeto de Intervenção acontecerão na última semana de cada mês, obedecendo-se o dia de planejamento de cada componente curricular. Nessa organização, acontecerão dez encontros anuais para cada componente curricular (Tabela 09), com temáticas relacionadas com a utilização das TIC. Assim, serão trazidas como sugestões as seguintes temáticas: Fotografia (parte teórica e saída fotográfica); Uso autoral da Rádio Escolar; Matemática Divertida (jogos interativos e raciocínio lógico); audiovisual; Redes Sociais; Uso do celular (uma proposta diferenciada) e Laboratório de Informática (Outra proposta). Mas, vale ressaltar que os sujeitos da educação, a partir da necessidade de sua escola e disciplinas em que atuam escolherão, coletivamente, no primeiro encontro, as temáticas desejadas. Após as temáticas estarem selecionadas, será construída e divulgada coletivamente uma bibliografia básica sobre cada tema e todo material será disponibilizado digitalmente e/ou impressos com antecedência mínima de 20 dias antes de cada encontro.

Os encontros de Formação Continuada serão realizados no Tabuleiro Digital e, de maneira alternada, nas escolas do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Irecê (Tabela 07) com a participação de todos os professores que realizam AC no respectivo dia. Justifica-se essa organização o fato da possibilidade de promover redes de interação entre as referidas escolas, já que os professores irão para as outras escolas do Ensino Fundamental II e Tabuleiro Digital e, também receberão os mesmos em sua própria escola.

Com os referidos encontros de Formação Continuada busca-se ações organizadas pedagogicamente para aproximar a teoria e a prática. Nessa concepção, anseia-se promover uma “[...] ação na qual se pretende superar a separação que existe entre a teoria e a prática, entre conhecimento e trabalho e entre a educação e a vida”. (OMISTE; LÓPEZ; RAMÍREZ, 2000, p.178). Não basta apenas enfocarmos nas TIC como estruturantes ou fundantes dos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental II se não construímos uma proposta prática para professores, coordenadores pedagógicos e gestores e, principalmente, os estudantes da Rede. Essa construção deve ser coletiva, em rede e com a participação efetiva dos sujeitos. Nessa perspectiva, pretende-se criar “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre

sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilibrações que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”. (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 11).

Compreendemos que os Encontros de Formação Continuada podem ser uma grande possibilidade para promovermos vivências e aprendizados significativos, incorporando nesse processo a reflexão e a ação, através de uma construção coletiva e em rede. Os participantes são ativos de toda construção e produção do conhecimento. Assim, professores, coordenadores pedagógicos e gestores farão parte do mesmo espaço (rede), produzindo, dessa forma, possibilidades dinâmicas de ensino/aprendizagem articuladas com a ideia de Oliveira, que contribui dizendo que:

O binômio ensino/aprendizagem apresenta duas faces de uma mesma moeda. É inseparável. Uma é a causa e a outra, a consequência. E vice-versa. Isso porque o ensino/aprendizagem é um processo, implica movimento, atividade, dinamismo; é um ir e vir continuamente. Ensina-se aprendendo e aprende-se ensinando”. (OLIVEIRA, 2006, p. 217).

A ideia desta ação traz em seu cerne a concepção de colaboração em rede e os processos horizontais, onde os sujeitos da educação constroem coletivamente as possibilidades de utilização das TIC numa perspectiva estruturante do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, os encontros descritos aqui contribuirão para uma proposta contextualizada do processo de ensino/aprendizagem. Para isso, é imprescindível aproveitarmos o ambiente e as experiências dos envolvidos para que as possibilidades surjam do próprio contexto da realização dos encontros. Portanto, esses encontros são “unidades produtivas de conhecimentos a partir de uma realidade concreta, para serem transferidas a essa realidade a fim de transformá-la”. (OMISTE; LÓPEZ; RAMÍREZ, 2000, p.178).

Diante disso, todos são igualmente importantes para a construção coletiva de potencialidades com a utilização das TIC. Nessa perspectiva, os sujeitos participarão de forma ativa de redes de formações que promoverão a reflexão constante sobre a referida temática. A interação, nesse caso, fomenta as possibilidades, sendo que os sujeitos não são apenas receptores de informações. Assim, “[...] as dinâmicas coletivas surgem do compartilhamento de informações, substituindo o modo de transmissão unilateral por relações em rede.” (LIMA; SANTINI, 2008, p. 15). Nessa

conjuntura, “aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” (FREIRE, 2003, p.77).

Dessa forma, entende-se que os Encontros de Formação Continuada contribuirão para estabelecer uma interação entre os sujeitos envolvidos nas etapas do projeto e das escolas do Ensino Fundamental II da Rede. Portanto, todos os encontros descritos serão realizados tendo as tecnologias presentes em suas práticas, integrado-as enquanto elemento estruturante das práticas dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores das seis escolas do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê, através do seguinte cronograma de execução:

Tabela 08 – Cronograma de Organização dos Encontros de Formação Continuada/Componentes Curriculares

ENCONTRO	MÊS	DIA/COMPONENTES CURRICULARES	Local
01	Fevereiro	Segunda: Língua Portuguesa e Língua Inglesa Terça: Geografia, História e Filosofia Quarta: Arte e Educação Física Quinta: Matemática e Ciências Sexta: Coordenadores Pedagógicos	Tabuleiro Digital
02	Março	Segunda: Língua Portuguesa e Língua Inglesa Terça: Geografia, História e Filosofia Quarta: Arte e Educação Física Quinta: Matemática e Ciências Sexta: Coordenadores Pedagógicos	Escola Antônio Carlos Magalhães
03	Abril	Segunda: Língua Portuguesa e Língua Inglesa Terça: Geografia, História e Filosofia Quarta: Arte e Educação Física Quinta: Matemática e Ciências Sexta: Coordenadores Pedagógicos	Escola Luiz Viana Filho
04	Maio	Segunda: Língua Portuguesa e Língua Inglesa Terça: Geografia, História e Filosofia Quarta: Arte e Educação Física Quinta: Matemática e Ciências Sexta: Coordenadores Pedagógicos	Escola José Francisco Nunes
05	Junho	Segunda: Língua Portuguesa e Língua Inglesa Terça: Geografia, História e Filosofia Quarta: Arte e Educação Física Quinta: Matemática e Ciências Sexta: Coordenadores Pedagógicos	Escola Joel Americano Lopes

06	Julho	Segunda: Língua Portuguesa e Língua Inglesa Terça: Geografia, História e Filosofia Quarta: Arte e Educação Física Quinta: Matemática e Ciências Sexta: Coordenadores Pedagógicos	Colégio Odete Nunes Dourado
07	Agosto	Segunda: Língua Portuguesa e Língua Inglesa Terça: Geografia, História e Filosofia Quarta: Arte e Educação Física Quinta: Matemática e Ciências Sexta: Coordenadores Pedagógicos	Escola de Angical
08	Setembro	Segunda: Língua Portuguesa e Língua Inglesa Terça: Geografia, História e Filosofia Quarta: Arte e Educação Física Quinta: Matemática e Ciências Sexta: Coordenadores Pedagógicos	Tabuleiro Digital
09	Outubro	Segunda: Língua Portuguesa e Língua Inglesa Terça: Geografia, História e Filosofia Quarta: Arte e Educação Física Quinta: Matemática e Ciências Sexta: Coordenadores Pedagógicos	Tabuleiro Digital
10	Novembro	Segunda: Língua Portuguesa e Língua Inglesa Terça: Geografia, História e Filosofia Quarta: Arte e Educação Física Quinta: Matemática e Ciências Sexta: Coordenadores Pedagógicos	Tabuleiro Digital

Fonte: Criação do autor

Após a realização de cada Encontro de Formação Continuada, os sujeitos envolvidos de cada escola continuarão em rede, virtualmente, através do Grupo Virtual de Estudos, que será construído nesta proposta interventiva (Ação 06), discutindo as temáticas trazidas nos encontros de formação, no intuito de fomentarmos constantemente a interação e a participação de todos, fortalecendo as ações do Projeto de Intervenção.

Infraestrutura: Sala de aula, auditório ou laboratório de informática da própria escola ou Tabuleiro Digital do Município de Irecê.

Tabela 09: Recursos necessários para a realização da ação 05.

RECURSOS	FORMA DE AQUISIÇÃO
Notebooks ou Computadores e Projetores	Cedido pela própria escola ou outras escolas da Rede Municipal de Educação e Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira.

Cadeiras	Cedidas pela própria escola.
Folhas de Ofício, Cartolinas, Pilotos, Canetas, Lápis.	Apoio da Secretaria Municipal de Educação e escola.
Transporte para as escolas do campo e escolas mais longe da própria sede.	Secretaria de Educação
Material xerocopiado para 10 encontros	Secretaria de Educação

Fonte: Criação do autor

Sujeitos envolvidos: Professores, coordenadores pedagógicos e gestores do Ensino Fundamental II.

Ação 06: Organização do “Direto ao Ponto: TIC e práticas pedagógicas”.
Grupo Virtual de Estudos sobre as TIC e as práticas pedagógicas.

O Projeto de Intervenção aqui proposto tem sua base fundamentada na participação efetiva dos sujeitos que se apoderam das discussões voltadas para as TIC e suas potencialidades. Por isso, o que pretendemos é proporcionar momentos que possibilitem a construção de conhecimentos em rede. Essa construção é fruto de ideias que se agregam para construir outras possibilidades. Assim, a colaboração, experiências e vivências contribuirão significativamente para práticas pedagógicas inovadoras com as TIC.

Diante disso, pretende-se, com esta ação, criar possibilidades relacionadas à discussão coletiva em rede, com a criação de um grupo virtual de estudos, também no ambiente Noosfero, que promoverá os debates voltados para as práticas pedagógicas com as TIC. Para Vieira,

Os ambientes virtuais permitem aos participantes fornecer informações, trocar experiências, discutir problemáticas e temas de interesses comuns, desenvolverem atividades colaborativas para compreender seus problemas e buscar alternativas de solução (VIEIRA, 2003, p. 119).

Portanto, nessa perspectiva, pretende-se criar uma rede de discussões voltadas para as TIC e suas potencialidades para o ensino e aprendizagem. As principais finalidades deste grupo virtual de estudos é garantir o diálogo entre os participantes e a formação dos sujeitos na referida temática. No caso do grupo “Direto ao Ponto: TIC e práticas pedagógicas” os processos horizontais darão forma

e corpo para a criação de possibilidades que disseminem informações, conhecimentos, experiências exitosas ou não e práticas pedagógicas inovadoras com as TIC. O que buscamos com o grupo de estudos está articulado com a ideia de Kenski quando diz que:

Interagir com o conhecimento e com as pessoas para aprender é fundamental. Para a transformação de um determinado grupo de informações em conhecimentos é preciso que estes sejam trabalhados, discutidos, comunicados. As trocas entre colegas, os múltiplos posicionamentos diante das informações disponíveis, os debates e as análises críticas auxiliam a sua compreensão e elaboração cognitiva. As múltiplas interações e trocas comunicativas entre parceiros do ato de aprender possibilitam que estes conhecimentos sejam permanentemente reconstruídos e reelaborados (KENSKI, 2002, p. 258)

Nesse diálogo, não pretendemos criar um pensamento hegemônico e dissociado das diferenças de pensamento, de ideologia e de concepção. O espaço virtual será e estará aberto e propício ao contraditório, por isso, as opiniões dos sujeitos serão valorizadas. Assim, as ideias surgidas dentro do grupo de discussão contribuirão para a formação continuada e a interação dos envolvidos.

Para a criação do grupo virtual de estudos, levaremos em consideração a parceria com a Secretaria de Educação de Irecê, através do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira, mestres e mestrandos que em seus Projetos de Intervenção discutem sobre a mesma temática. A ideia é, horizontalmente, agregar virtualmente os sujeitos da educação da Rede Municipal de Educação de Irecê para construirmos, através de estudos e diálogos, possibilidades relacionadas às práticas pedagógicas com a tecnologia. É uma construção coletiva pautada no conceito de reunir sujeitos para promoção de reflexões diversas sobre a referida temática. Todo esse movimento consiste em criar uma rede de diálogos e discussões sobre as TIC. Nesse sentido, “[...] todo lugar é aprendente. Assim, os lugares se constituem e aprendem ao mesmo tempo em que ensinam [...]” (SCHALLER, 2008, p. 79).

Nesse espaço (grupo virtual de estudos) todos são aprendentes. Nesse sentido, o Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira, também como espaço aprendente, terá um papel imprescindível de organizar, manter e divulgar o grupo de discussões. O grupo virtual de discussões será organizado na plataforma web Noosfero e será aberto para participação de professores, gestores, coordenadores

pedagógicos, mestres, mestrandos ou qualquer outro sujeito que tenha interesse pela referida temática.

A organização das temáticas, que serão pautas do grupo de estudos, será construída gradativamente pelos próprios membros do grupo, que contará com a participação de representantes de órgãos, secretarias e setores relacionados à educação de Irecê. Assim, os participantes definirão o que querem discutir em relação às TIC, as parcerias, as potencialidades, a forma de divulgação do grupo e as metas para um determinado período.

Tabela 10: Recursos necessários para a realização da ação 06.

RECURSOS	FORMA DE AQUISIÇÃO
Material gráfico para divulgação da plataforma R\$ 1.500,00	Apoio da Secretaria Municipal de Educação e outros órgãos

Fonte: Criação do autor

Sujeitos envolvidos: Coordenador do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira, Coordenadores Técnicos e Pedagógicos, professores, mestrandos, mestres, especialistas e estudantes.

Ação 07: Realização de Oficinas

Como possíveis demandas das Rodas de Conversa (Ação 01), Encontros de Formação Continuada (Ação 05) e da própria pesquisa, pretende-se realizar diversas oficinas para o Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Irecê, com a participação de professores, coordenadores pedagógicos e estudantes, envolvendo a parceria com o Ponto de Cultura, as Universidades e demais instituições que possuam profissionais das áreas de Educação e de Tecnologias Digitais que possam contribuir com a formação da comunidade escolar. As temáticas surgirão no desenvolvimento das etapas descritas acima e a organização das mesmas (carga horária, data, local, número de participantes, infraestrutura) será feita de acordo com as demandas e as disponibilidades dos participantes.

Ação 08 – Oficina para Reativação e montagem de rádios escolares

Uma das necessidades que ficou perceptível com a realização da pesquisa foi a reativação e montagem de rádios escolares. Os professores e coordenadores pedagógicos trouxeram informações em relação ao desuso das mesmas nas escolas de Irecê. Mesmo com dispositivos disponíveis para esse fim, das seis escolas pesquisadas, apenas duas utilizam com frequência a rádio escolar e das outras quatro que não utilizam, três têm dispositivos (computador, caixas de som, amplificador, mesa de som, cabos, microfones, adaptadores) suficientes para a instalação da mesma. Mesmo assim, essas rádios escolares não funcionam por falta de apoio técnico e, também, pela falta de compreensão das potencialidades desse dispositivo pelos gestores, professores e estudantes.

A rádio escolar cria diversas possibilidades no contexto educativo. A coletividade é uma delas, pois os envolvidos podem estabelecer diálogos, contribuindo com as conexões entre professores, estudantes e toda comunidade escolar, proporcionando trocas de experiências e de conhecimentos. Para isso, não basta apenas à instalação da rádio escolar, é preciso incentivar o envolvimento dos sujeitos da educação e o planejamento das ações para o seu efetivo funcionamento.

Nas duas escolas onde as rádios escolares funcionam, percebe-se, nas falas dos sujeitos, que as mesmas conseguem promover interatividade dentro do espaço escolar. O professor 10 relata que: “[...] *ainda temos a rádio escolar. Fico impressionado com o envolvimento dos alunos. Eles mesmos organizam a programação. A interação é visível*”. Com isso, os estudantes e professores exercitam a criatividade, expressam conhecimento, criam textos, programações, vinhetas, avisos, etc.

Para Gonçalves e Azevedo:

O uso do rádio no espaço escolar constitui-se numa modalidade que possibilita a toda comunidade escolar a oportunidade de analisar, com critérios objetivos e a partir de um contato real com um meio de comunicação, a grande quantidade de informações que se recebe diariamente dos meios massivos. O rádio na escola torna-se um elemento que enquanto ação educativa prioriza a autoestima e a autovalorização dos membros da comunidade, permitindo sua expressão, através da ampliação de sua voz, tornando-os agentes e produtores culturais (GONÇALVES; AZEVEDO, 2004, p.3, 4).

Além disso, a rádio escolar pode promover o diálogo entre os componentes curriculares, melhorar a comunicação na escola, incentivar o desenvolvimento da oralidade, da escrita, dos trabalhos em grupo, da criação, expressão corporal, da autoria e do protagonismo dos estudantes. Assim, se constitui como uma possibilidade de proporcionar práticas pedagógicas fundantes do processo de ensino/aprendizagem nas escolas do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê.

Diante do exposto, pretende-se realizar, em parceria com o Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira, oficinas para reativação das rádios escolares em quatro escolas do Ensino Fundamental II, com a participação de professores e representantes de estudantes de cada escola (selecionados pela própria escola). Vale ressaltar que além da reativação física dessas rádios escolares, pretende-se, com o apoio técnico da equipe do Ponto de Cultura e da Rádio FACED possibilitar que essas rádios funcionem, também, como transmissão ao vivo (rádio web), através do servido de rádio Icecast da UFBA.¹¹ As oficinas acontecerão de forma sistematizada (Tabela 11), obedecendo as seguintes etapas para cada escola:

1. Visita técnica para conversa com a gestão, coordenação pedagógica, professores e estudantes e para levantamento dos dispositivos existentes na escola;
2. Oficina prática de oito horas (um dia inteiro ou dois períodos em dois dias) para reconhecimento e instalação dos dispositivos e da rádio web com a participação da equipe técnica do Ponto de Cultura, professores e estudantes selecionados;
3. Oficina de oito horas, sendo quatro horas sobre a importância da Rádio Escolar para os processos comunicativos, de produção de possibilidades e de ensino/aprendizagem e mais quatro horas de prática de locução, criação de vinhetas e utilização dos dispositivos.

Vale ressaltar que uma das quatro escolas mencionadas não têm dispositivos para o funcionamento da rádio escolar. Então, será necessário a aquisição desses dispositivos, através de recursos do PDE ou PDDE da própria escola ou através da Secretaria de Educação de Irecê.

¹¹ É um software livre e sistema de Streaming Media, projeto da organização sem fins lucrativos Xiph.Org Foundation. Também refere-se especificamente ao programa-servidor que faz parte do projeto. Icecast foi criado entre dezembro de 1998 e janeiro de 1999 por Jack Moffitt e Barath Raghavan, para prover um servidor de transmissão de áudio de código-livre que qualquer um pode modificar, usar e mexer. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Icecast>>. Acesso em 05 de Fev. 2018.

Tabela 11: Organização de Oficinas para reativação de Rádios Escolares nas Escolas do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Irecê.

Escola	Período de Realização
Escola 01	Primeira quinzena de Março
Escola 02	Segunda quinzena de Março
Escola 03	Primeira quinzena de Abril
Escola 04	Segunda quinzena de Abril

Fonte: Criação do autor

Infraestrutura: Espaços das próprias escolas onde serão realizadas as oficinas.

Tabela 12: Recursos necessários para a realização da ação 08.

RECURSOS	FORMA DE AQUISIÇÃO
Cabos, adaptadores, extensões, conectores, fitas isolantes, fios para as 04 escolas. R\$ 500,00	Própria escola ou Secretaria de Educação
04 Caixas acústicas para o pátio e uma 01 caixa para retorno para 01 escola. R\$ 320,00	Própria escola ou Secretaria de Educação
Amplificador para uma escola. R\$ 360,00	Própria escola ou Secretaria de Educação
Microfone e pedestal para uma escola. R\$ 250,00	Própria escola ou Secretaria de Educação

Fonte: Criação do autor

Sujeitos envolvidos: Coordenador e equipe técnica do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira, gestores, Coordenadores Pedagógicos, professores e estudantes.

Ação 09: Oficina de Metarreciclagem

Outro fator emergente na pesquisa e observado nas escolas da Rede foi a questão da quantidade de dispositivos tecnológicos danificados ou obsoletos. Ficou evidente nas falas dos participantes da pesquisa essa escassez que, inevitavelmente, reverbera nas práticas pedagógicas. Os professores reclamam constantemente que não conseguem fazer um trabalho mais intenso com as TIC em decorrência desse fator. Essa questão fica perceptível na fala do Professor 03:

“[...] é uma pilha de equipamentos quebrados. Em todas as partes da escola encontramos carcaças de computadores, DVDs, caixas de som e um monte de fios enrolados. Parece que tem muito tempo que não fazem a manutenção desses equipamentos, enquanto nós professores estamos o tempo todo precisando dos mesmos para realizar pelo menos uma aula diferente.” Professor 03.

Uma parte desses dispositivos mencionados pelo professor necessita de consertos técnicos relativamente simples. Muitas vezes, pela dinâmica intensa das escolas, não se tem tempo ou profissionais disponíveis para analisar a intensidade dos problemas apresentados pelos dispositivos. Por outro lado, existem dispositivos que não podem mais ser consertados devido à gravidade do problema apresentado ou por estarem totalmente obsoletos.

Diante desse contexto, propõe-se realizar, no segundo semestre do ano letivo, oficinas de metarreciclagem¹² para conserto de dispositivos danificados nas escolas. Essas oficinas podem ser resultado da colaboração de vários técnicos de informática do município de Irecê, que coletivamente podem visitar as escolas e, através de parceria com o Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e Secretaria de Educação, promover oficinas onde professores e estudantes tenham contato com o sistema de funcionamento de um dispositivo tecnológico. Além disso, a metarreciclagem fomenta a concepção de consciência ambiental, ao evitar o acúmulo indevido de lixo tecnológico nas escolas, recuperando dispositivos em desuso.

Essa ação está em sintonia com a concepção de Rosas, que traz os princípios da metarreciclagem, os quais se baseiam em:

¹² É uma metodologia de perspectiva abrangente, um nome que algumas pessoas usam para definir e identificar uma maneira de lidar com a tecnologia, e que tem por objetivo a reapropriação tecnológica. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/MetaReciclagem>>. Acesso em 05 de Fev. 2018.

[...] reapropriação tecnológica, desmistificação da máquina-computador como um quebra-cabeças simples, que deve ser aberto e exposto, promovendo o intercâmbio de ideias e cooperação, por entender o conhecimento como um bem coletivo, apropriável; e a descentralização integrada, por listas de discussão, perfazendo a troca de conhecimento e oportunidades entre os membros dos diversos esporos do projeto. Além disso, as possibilidades de replicação do modelo, a valorização da autonomia e do aprendizado, fazem parte do metarreciclagem, sobretudo, um facilitador de ações, de disseminação através do compartilhamento social das ações. (ROSAS, 2001, p. 42).

Com isso, fortalecem-se as possibilidades trazidas pelos princípios da metarreciclagem que fortalecem os balizadores deste Projeto de Intervenção. Também ressalta-se a importante contribuição dessa ação no que diz respeito ao bem coletivo, uma vez que a mesma proporcionará para os sujeitos da educação a reapropriação dos dispositivos tecnológicos da escola para possíveis práticas pedagógicas.

Outra possibilidade é a utilização dos dispositivos que não têm mais conserto para fomento às ações artísticas. Assim, todo lixo eletrônico (monitores, teclados, fontes, cabos, fios) seria reaproveitado para produção de outros materiais como pulseiras, porta-lápis, caixas decorativas, prateleiras, etc. Para isso, será realizado uma parceria com os professores de artes da Rede.

Nessa perspectiva, propõe-se a realização de oficinas em cada escola do Ensino Fundamental II (Tabela 13), para realização de metarreciclagem com consertos de dispositivos tecnológicos com participação de professores, coordenadores pedagógicos e estudantes. A Secretaria de Educação será comunicada antecipadamente em relação à realização das oficinas e a necessidade da parceria com os técnicos de informática da rede, os profissionais do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e os professores de Arte do Ensino Fundamental II.

Assim, a oficina de metarreciclagem acontecerá de forma sistematizada, conforme a necessidade de cada escola, com a realização de etapas definidas pelos sujeitos envolvidos. Com isso, toda sequência de ações serão desenvolvidas coletivamente com a presença de professores, coordenadores pedagógicos e estudantes, contemplando a realização de diagnóstico e levantamento dos dispositivos danificados, tipo de problema encontrado, soluções, conserto dos

dispositivos. Os dispositivos e peças que não são passíveis de conserto serão utilizados pelos professores de artes para criações/intervenções artísticas. Caso a escola tenha interesse, pode organizar, juntamente com os sujeitos que participarem das etapas, uma exposição com os dispositivos consertados, reaproveitados artisticamente e com imagens de todo o processo de metarreciclagem.

Tabela 13: Cronograma de realização de oficinas de conserto e metarreciclagem de dispositivos tecnológicos.

Escola	Mês
Luiz Viana Filho	Primeira quinzena de Julho
José Francisco Nunes	Segunda quinzena de Julho
Colégio Odete Nunes Dourado	Primeira quinzena de Agosto
Escola de Angical	Segundo quinzena de Agosto
Escola Antônio Carlos Magalhães	Primeira quinzena de Setembro
Escola Joel Americano Lopes	Segunda quinzena de Setembro

Fonte: Criação do autor

Sujeitos envolvidos: Professores, coordenadores pedagógicos, estudantes, técnicos de informática da Prefeitura de Irecê e membros do Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira.

Infraestrutura: Espaços das próprias escolas onde serão realizadas as oficinas.

Tabela 14: Recursos necessários para a realização da ação 09.

RECURSOS	FORMA DE AQUISIÇÃO
Cabos, adaptadores, extensões, conectores, fitas isolantes, fios para as 06 escolas. R\$ 500,00	Própria escola ou Secretaria de Educação
Notebooks e Projetores	Própria escola ou Secretaria de Educação

Fonte: Criação do autor

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, solicitado para a conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação (UFBA/FACED), abordamos um estudo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com as TIC nas escolas do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê e propusemos um Projeto de Intervenção no sentido de contribuir com as reflexões/ações para propagar o uso das mesmas numa perspectiva estruturante. Acreditamos que essa proposta de intervenção mobiliza os saberes produzidos pelos sujeitos envolvidos na mesma. Esses saberes são ampliados democraticamente pelas TIC, pois propiciam a disseminação de conhecimento e a possibilidade de integração dos sujeitos.

Assim, foi realizada uma pesquisa com os professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Irecê, que possibilitou analisar como tem acontecido as práticas pedagógicas com as TIC na referida rede. Identificamos algumas dificuldades e desafios a serem superados, como por exemplo, a quantidade insuficiente e o número de dispositivos tecnológicos danificados, os problemas de infraestrutura física, a falta ou qualidade da formação para utilização das TIC, o uso inadequado e proibição de celulares e a péssima qualidade da conexão à internet.

A exploração do campo empírico resultou em uma compreensão das ações dos sujeitos envolvidos, e o referencial teórico sobre o objeto de pesquisa ajudou a familiarizar-nos com a temática e, nesse caso, ambos fomentaram o Projeto de Intervenção para promover ações mais focadas e organizadas, geradas pelo aprofundamento nas questões da pesquisa. Diante dessa realidade, acreditamos na importância do Projeto de Intervenção para promover possibilidades, diálogos e construções coletivas e até mesmo incentivar a criação de Políticas Públicas voltadas para essas questões.

Mesmo com as dificuldades relatadas, percebeu-se a existência de várias ações implementadas pelos professores no âmbito da utilização das tecnologias como estruturantes do processo de ensino/aprendizagem. Alguns professores utilizam com uma maior frequência os dispositivos tecnológicos disponíveis na escola e em alguns casos com um viés inovador, pois acreditam que as TIC podem

contribuir com suas práticas pedagógicas e, ao utilizarem, promovem a inovação, juntamente com os estudantes.

Outro aspecto importante perceptível na pesquisa diz respeito às concepções dos professores diante das possibilidades da utilização das tecnologias na escola. Essas concepções se constroem na formação, na atuação profissional, e no envolvimento com práticas pedagógicas diferenciadas com as TIC. Alguns concebem as TIC apenas para uso instrumental, fazendo com que as mesmas funcionem para transmissão e reprodução de informações, ou seja, apenas como suporte às atividades pedagógicas. Apesar dos professores utilizarem as TIC socialmente, não conseguem incorporá-las plenamente em suas práticas pedagógicas, menos ainda, numa dimensão estruturante. Isso se dá por diversos fatores, dentre eles, a falta de infraestrutura, a baixa qualidade da conexão à internet, a escassez de formações e inexistência de políticas públicas que fomentem a temática.

Um dos aspectos importantes foi a disponibilidade dos professores e coordenadores pedagógicos em relação à possibilidade de receber contribuições para melhorar suas práticas pedagógicas e durante toda a pesquisa se mantiveram abertos e receptivos ao que foi solicitado. Percebeu-se, também, que os professores e coordenadores pedagógicos são comprometidos com a educação e com a aprendizagem dos alunos, embora ainda existam algumas barreiras a serem transpassadas, como por exemplo, a falta de articulação entre as escolas do mesmo segmento.

Diante do exposto, faz-se necessária uma mudança de postura dos sujeitos da educação em relação à importância do reconhecimento das potencialidades das TIC para as práticas pedagógicas, no que tange aos aspectos da articulação e abertura de diversas possibilidades para o ensino/aprendizagem. Essa postura não pode, de forma alguma, estar vinculada apenas à utilização das mesmas como dinâmicas que se limitem à transmissão de informações, como ainda acontece em alguns espaços atualmente, mas que estructurem práticas pedagógicas inovadoras. Essas práticas devem promover, portanto, a interação e a participação de todos os sujeitos da escola e da comunidade.

Tento concluir esse trabalho ressaltando a importância do mesmo para a minha formação enquanto sujeito da educação do município de Irecê, destacando a sua

relevância para contribuir com os processos de construção de propostas em que as TIC sejam estruturantes de práticas pedagógicas inovadoras. Mesmo atingindo aos objetivos propostos para a pesquisa e para a intervenção, essa problemática está longe de ser esvaziada e outros pesquisadores podem contribuir para análises futuras, inclusive explorando outros segmentos e outros sujeitos da educação.

Uma pesquisa com essa magnitude e natureza nos leva a compreender várias vertentes, e, nos leve a outras inquietações e questões de estudo, como, por exemplo, adentrar mais na qualidade da formação dos professores sobre as TIC, analisar as políticas públicas para esse tema no município, identificar mais intensamente a participação dos estudantes nas práticas pedagógicas com as TIC, compreender a importância da parceria entre professores e coordenadores pedagógicos para o fomento de ações desenvolvidas com as TIC na escola, etc.

Portanto, foi realizado um trabalho que traz possibilidades. Por isso, não se encerra, mas se entrelaça colaborativamente com outras ideias e propostas desta rede, que acreditam que é possível refletirmos sobre as práticas pedagógicas com as TIC na escola pública como algo importante de ser analisado, tendo em vista a contribuição que a mesma pode oferecer nos processos educativos escolares, assim como na articulação de todos os envolvidos na escola com intuito de enaltecer o processo de ensino-aprendizagem e a efetivação de uma escola que valorize a participação, o protagonismo e a coletividade.

REFERÊNCIAS

ANGICAL, Colégio Municipal de. **Projeto Político Pedagógico**. SEC de Educação, 2012.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ALVES, Lynn. **NOVAS TECNOLOGIAS: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar?**. Revista da FAEEBA, Salvador, nº 10, jul./dez. 1998.

ANDRÉ, Marli Elisa. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. (2001). **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar.

BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____, Renée.. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de.; OLIVEIRA, Sonia Pinto de. **A psicologia na intercessão saúde e trabalho: experiência numa escola pública de Vitória**. Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES, Vitória, v. 10, n. 19, 2004.

BERNARDI, Luiz Antônio. A. **Manual de Formação de Preços – Políticas, Estratégias e Fundamentos**. 3º edição. São Paulo: Atlas, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 10 de Jan. 2018.

BRASIL. Leis, decretos, etc. Lei nº. 11.274/2006. **Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE 2014-2024: biênio 2014-2016**. Brasília, DF. Inep, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE 2014-2024). **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos**. Resolução CNE/CEB 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 06/05. **Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei 11.114**, de 16 de maio de 2005, que altera os Artigos. 6º, 32 e 87 da Lei nº. 9.394/1996. MEC: Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 5.692, 11 de Agosto de 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 4.024, 20 de Dezembro de 1961.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (PNE 2001-2010). **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. L. **Formação de Professores: as TIC estruturando dinâmicas curriculares horizontais**. Salvador: UFBA, 2008. Disponível em https://twiki.ufba.br/twiki/pub/UFBAIrece/ArtigoEAD/ead_isp_pretto_boni_09_final_cfotos_pq.pdf . Acesso em: 03 de Mar. 2017.

_____, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: comunidade em fluxo**. In: FREITAS, M. T. A. **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro, Quartet, 2005.

CALDEIRA, Anna.; ZAIDAN, Samira. **Prática pedagógica**. In: OLIVEIRA, Dalila.; DUARTE, Adriana.; VIEIRA, Lívia Maria (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010.

CAMAS, Nuria Pons Vilardell et al. **Professor e cultura digital: reflexão teórica acerca dos novos desafios na ação formadora para nosso século**. Reflexão & Ação, v. 21, n. 2. 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3834/3085>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

CARBONELL, Jaime. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**: do conhecimento à política. In: CASTELLS, Manuel.; CARDOSO, Gustavo. (Org.). **A sociedade em rede**: do conhecimento a ação política. Lisboa: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 2006.

_____, Manuel. **A Galáxia da Internet**: Reflexões sobre a Internet, os Negócios e a Sociedade. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2003.

_____, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999;

_____, Manuel. **A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**, vol. 3. São Paulo: Paz e terra, 1999.

CECCIM, Ricardo Burg.; ARMANI, Tereza Borgert. **Educação na saúde coletiva**: papel estratégico na gestão do SUS. Divulgação em saúde para debate, Rio de Janeiro, 2001.

CETIC. **Pesquisas e Indicadores**. Disponível em: <http://cetic.br/pesquisa/educacao/>. Acesso em: 19 Nov. 2016.).

DOURADO, Luiz Fernandez. **Projeto Político Pedagógico**. SEC de Educação, 2011.

[Convergência Digital](#), dados da pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – Cetic.br – sobre o acesso e uso da rede nas escolas, a TIC Educação 2016, divulgada em 3/8/17. Acesso em 16 Nov. 2017).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DELORS, Jacques et al. **EDUCAÇÃO**: um tesouro a descobrir. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. **Aprender Bem/Mal**. Autores Associados, Campinas (no prelo). 2008.

_____, Pedro. **Conhecer & Aprender**. Artmed, Porto Alegre. 2000.

DENZIN, Norman. LINCOLN, Yvonna. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DICIONÁRIO MICHAELIS da Língua Portuguesa. **Inovação**. Melhoramentos Ltda. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>, acessado em: 23 de Março de 2017.

ERSTAD, Ola. **Trajectories of remixing** – digital literacies, media production and schooling. In: LANKSHEAR, Colin.; KNOBEL, Michele. (eds.) Digital literacies. Concepts, Policies and Practices. New York: Peter Lang, 2008.

FERNANDES, Cleone Maria Barboza. **À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica?** In: VEIGA, Ilma Passos (Org). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008.

FERNANDES, Flávio César Farias. **A Pesquisa em gestão da produção:** evolução e tendências. Rio de Janeiro: ENEGEP [CD-ROM], 1999.

FILHO, Escola Municipal Luiz Viana Filho. **Projeto Político Pedagógico.** SEC de Educação, 2011.

FISS, Dóris. SILVA, Gilberto. **O adolescer na democracia:** reflexões político-pedagógicas sobre a formação moral para a cidadania. In: ANDREOLA, Balduino Antônio et al. (orgs.). Formação de educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo, 2011.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAS, Denise. VILLANI, Alberto. **Formação de professores de ciências:** um desafio sem limites. Investigações em ensino de Ciências, 2002.

FREITAS, Luis. Carlos. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social.** GERALDI, Corinta Maria Grisola.; RIOLFI, Claudia Rosa.; GARCIA, Maria de Fátima. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda., 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1999, p. 43.

GOHN, Maria da Glória. **Participação:** novas e antigas concepções na gestão pública. In: Anais do IX Encontro da ANPUR. Rio de Janeiro: ANPUR, 2001.

GONÇALVES, Elizabeth. Moraes; AZEVEDO, Adriano Barroso. **Trabalho acadêmico apresentado no congresso ALAIC'2004.** REVISTA Acadêmica do grupo

comunicacional de São Bernardo. Ano1 nº2./julho/dezembro de 2004. Disponível em <www.metodista.br/UNESCO/gcsb/INDEX.htm>. Acesso em: 05 de Fev. 2018.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, vol. 1: **Introdução ao estudo da filosofia**. A filosofia de Benedetto Croce. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HAGUENAUER, Cristina Jasbinscheck.; MUSSI, Marcos Vinícius. **Comunicação e Interatividade em AVA**: um Estudo de Caso. Revista Educaoline, Vol 3, no 3. Setembro/dezembro de 2009.

HALMANN, Adriane Lizbehd. **Reflexões entre professores em blogs**: aspectos e possibilidades. Salvador, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Disponível em: Acesso em: 31 Jan. 2018.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento**: a educação na era da insegurança. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora, 2003.

IRECÊ, Secretaria Municipal de Educação de. **Proposta Curricular para o Município de Irecê**. SEC de Educação, 2013.

IRECÊ, S. M. E. **Programa de Formação Continuada de Professores do Município de Irecê**. SEC de Educação, 2003.

KAMPYLISs, Panagiotos.; BOCCONI, Stefania.; Punie, Yves. **Towards a Mapping Framework of ICT-enabled Innovation for Learning**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012. European Commission - Joint Research Center, 2002.

KASTRUP, Virígnia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo nos estudos da cognição. São Paulo: Papyrus, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. **Processos de interação e comunicação mediados pelas tecnologias**. In: ROSA, Dalva.; SOUZA, Vanilton. (orgs.). Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEMOS, André.; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**. São Paulo: Paulus, 2010.

_____, André.; LÉVY, Pierre. **Ciberdemocracia**. São Paulo: Paulus, 2012.

_____, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LOPES, Escola Municipal Joel Americano. **Projeto Político Pedagógico**. SEC de Educação, 2012.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999;

MACIEL, Maria Delourdes. **Autoformação Docente: limites e possibilidades**, Resumo da Tese de Doutorado. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. abril de 2001. Disponível em: <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Painel/PNL083.pdf>. Acesso em: 18 de Mar. 2017.

MAGALHÃES, Escola Municipal Antônio Carlos. **Projeto Político Pedagógico**. SEC de Educação, 2012.

MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar e intervir**. *Psicol. Soc.*, v. 16, n. 1, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822004000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 Nov. 2016.

MARCONDES, M. E. R. **Proposições metodológicas para o ensino de química: oficinas temáticas para a aprendizagem da ciência e o desenvolvimento da cidadania**. *Revista Em Extensão*, Uberlândia, v. 7, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Regina Célia. **Os desafios da sociedade de informação**. In MARQUES, M.; SKILBECK, J. M.; ALVES.; STEEDMAN, h.; RANGEL, M.; PEDRÓ, F. *Na sociedade da informação – o que aprender na escola?* (2.ª ed.). Porto: Edições ASA.

MASETTO, Marcos. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, José Manuel., MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

MELUCCI, Alberto. **Juventude, tempo e movimentos sociais**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 5 e 6, 1997.

MENDES, Flávio, R. **Tecnologia e Construção de Conhecimento na sociedade da informação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MINAYO, _____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC/ABRASCO, 1996.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

_____, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Ciência & Educação: Bauru, SP, v. 9, n. 2, 2003.

_____, Roque. **Análise de conteúdo**. Educação, Porto Alegre, v. 22, n.37, p. 7-32, mar. 1999.

MORAES, Maria do Carmo.; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da Complexidade e da Transdisciplinaridade?**. São Paulo: Paulus, 2008.

NÓVOA, A. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**: In: Nóvoa A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NUNES, Escola. Municipal José Francisco Nunes. **Projeto Político Pedagógico**. SEC de Educação, 2012.

OLIVEIRA, Fátima Inez Wolf. ; PROFETA, M. S. **Educação Inclusiva e alunos com necessidades educacionais especiais**. In: OLIVEIRA, Silmara; OMOTE, Sadão.; GIROTO, Claudia Regina Mosca. (Orgs.). Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora e Fundepe Editora, 2008.

OLIVEIRA, Marlene Macário. **A Geografia Escolar: reflexões sobre o processo didático-pedagógico do ensino**. Revista Discente Expressões Geográficas, Florianópolis, n.2, p. 10-24, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.geograficas.cfh.ufsc.br/arquivo/ed02/artigo01.pdf>> Acesso em: 25 Dez. 2017.

OMISTE, Saavedra.; LÓPEZ, Maria Del C.; RAMIREZ, J. Formação de grupos populares: uma proposta educativa. In CANDAU, Vera Maria Ferrão.; SACAVINO, Suzana Beatriz. (Org.) **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro : DP&A, 2000.

PEREIRA, Andréia Regina.; LOPES, Roseli de Deus. **Legal: Ambiente de Autoria para Educação Infantil apoiada em Meios Eletrônicos Interativos**. SP: 2005.

PIMENTA, Selma Garrido.; ALMEIDA, Maria Izabel de. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

PINTO, João Bosco. **Planejamento Participativo na escola Cidadã**. In: Seminário Nacional escola Cidadã: aprender e ensinar participando. Porto alegre, Secretaria municipal de Educação/ Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1994.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Editora EDUR/NAU, Rio de Janeiro. (Serie Docência.doc), 2010.

PRETTO, Nelson de Luca. **Reflexão: ativismo, redes sociais e educação**. Salvador: EDUFBA, 2013.

_____, Nelson de Luca. **O desafio de educar na era digital: educações**. Revista Portuguesa de Educação. 2011, 24(1), CIEd - Universidade do Minho..

_____, Nelson de Luca.; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. **A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais**. Educar, Curitiba, n. 37, maio/ago. 2010. Editora UFPR.

_____. Nelson de Luca. Redes colaborativas, **ética hacker e educação**. Educação em Revista, v. 26, n. 3, 2010.

_____. Nelson de Luca. **Educação e Inovação Tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras**. In: XX Reunião Anual da ANPED, 1997, Caxambú. XX Reunião Anual da ANPED. São Paulo: ANPED, 1997.

_____, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com Futuro: educação e multimídia**. Campinas/SP, Papirus, 1996.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o Ensino e Aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

WIKIPÉDIA, E. L. **Inovação.** Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Inova%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 23 de Mar. 2017.

PROJETO CONEXÕES: CIBERPARQUE ANÍSIO TEIXEIRA. **O que é?**. Disponível em: <<https://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/CiberParque/OQueE>>. Acesso em 19 Dez. 2016.

ROSAS, Ricardo. Truquenologia: elementos para se pensar uma teoria da gambiarra tecnológica. São Paulo, 2007. Disponível em: https://docgo.net/philosophy-of-money.html?utm_source=truquenologia_revisadogiseli-pdf. Acesso em 13 de Jan. 2018.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo P do Couto.; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A Entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RIBEIRO, Elisa Antonia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa.** In: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.

SABILLÓN, C. M. **Labrando caminos: factores que condicionan las prácticas pedagógicas con tecnologías digitales de los profesores de santa bárbara, Honduras.** Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2017.

SALLES, Cecília Almeida. **O gesto inacabado: processo de criação artística.** São Paulo: Intermeios, 2013.

_____, Cecília. Almeida. **Redes da Criação: construção da obra de arte.** 2.ed. São Paulo: Horizonte, 2008b.

SCHALLER, Jean Jacques. **Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum.** In: PASSEGGI, Maria da Conceição.; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.); (Auto) biografia: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

Schön, Donald. **Educando o profissional reflexivo** [recurso eletrônico]: um novo design para o ensino e a aprendizagem/Donald A. Schön; tradução Roberto Cataldo Costa – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Donald. **The theory of inquiry: dewey's legacy to education.** Curriculum Inquiry, v. 22, n. 2, p. 119-139, 1992.

_____. Donald. **The reflective practitioner: how professionals think in action.** Londres: Avebury, 1991.

SEBARROJA, Jaume Carbonell. **A aventura de Inovar: A mudança na escola.** Porto: Porto Editora, 2001.

SICA, Fernando Cortez.; BORTOLINI, Neide das Graças de Souza. **Informática e Educação: um diálogo essencial.** 1ed. Ouro Preto: Edição do Autor, 2007.

SILVA, Cláudia Sampaio Corrêia da.; OURIQUE, Luciana Rubensan.; OLIVEIRA, Manuela Ziebel de.; REIS, M. G. P. **Ressignificação da experiência de Orientação Profissional.** 2008. Revista Brasileira de Orientação Profissional, v. 9, n. 1, p. 75-86.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa.** Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUSA, Robson Simplício de.; GALIAZZI, Maria do Carmo.; SCHMIDT, Elizabeth Brandão. **Interpretações fenomenológicas e hermenêuticas a partir da análise textual discursiva: a compreensão em pesquisas na educação em ciências.** Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v. 4, n. 6, dez. 2016. Disponível em: <<http://rpq.revista.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/39>>. Acesso em: 20 de Mar. 2017.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: (ensino primário e secundário no Brasil).** São Paulo, SP: Cortez, 2008.

TARDIF. Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia participativa e sua aplicação em projetos de extensão universitária.** IN: THIOLLENT, Michel.; ARAÚJO FILHO, Targino de.; SOARES, Rosa (Orgs.) Metodologias e experiências em projetos de extensão. Niterói: EDUFF, 2000.

TORRES, Vladimir. Planejamento de uma aula com uso de computador como recurso multimeio. **Tecnologia Educacional**, v. 29, n. 150/151, p. 38-41, Rio de Janeiro, jul./dez., 2000.

VASCONCELLOS, Celson dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** São Paulo: Libertad. 2000.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola: **Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____, Ilma Passos Alencastro.; CARVALHO, Maria Sanchez de. **A formação de profissionais da educação**. In: MEC. Subsídios para unia proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica. Brasília, 1994.

_____, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VIEIRA, Alexandre (org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo, Avercamp, 2003.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VIEIRA, Marcelo Milano Falção.; ZOUAIN, Deborar Moraes. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

XAVIER, Sergio de Souza. **Comunidades Virtuais: A importância da interação no aspecto da relação de consumo no ciberespaço**. Dissertação (Mestrado em Administração). Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES(AS)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Investigação: Práticas pedagógicas com as TIC no Ensino Fundamental II, da Rede Municipal de Educação de Irecê.

Mestrando: Jefferson Maciel Teixeira

Orientadora: Maria Helena Silveira Bonilla

Caro professor,

Este questionário tem como intenção identificar as práticas pedagógicas com as Tecnologias de Informação e Comunicação em sua ação docente e servirá de instrumento de produção de dados na pesquisa de Mestrado Profissional em Educação realizada no Fundamental II da Rede Municipal de Irecê.

Assim, solicito sua participação para responder as seguintes questões. As informações trazidas aqui serão resguardadas, mantendo-se o anonimato e a confiabilidade durante todo o proceso investigativo.

.

1. Contexto Pessoal:

1.1. Nome: _____

1.2. Local de Trabalho: _____

1.3. Idade: _____

1.4. Sexo: F () M ()

1.5. Nível de Escolaridade:

Licenciatura () Licenciatura em andamento () Mestrado () Mestrado em andamento () Doutorado () Doutorado em andamento

1.6. Área de Formação: _____

1.7. Instituição: _____

1.8. Modalidade de Formação: Presencial () A distancia ()

1.9. Tem acesso as Tecnologias de Informação e Comunicação em casa?

TIC	Sim	Não
Computador		
laptop		
tablet		
minilaptop		
Celulares		
Rádio		
Televisão		
Internet		
Equipamentos de Som		
Videogames		
Aparelho de DVD		
Câmera Fotográfica		
Filmadoras		
Gravador de Som		
Outros:		

1.10. Em caso de não ter acesso ao computador em casa, onde tem acesso?		

1.11. Em caso de não ter acesso a internet em casa, onde tem acesso?		

1.12. Quando utiliza internet, quais são as finalidades?

Atividades		Marcar (X)
Pesquisa e Estudos		
Atividade do Trabalho		
Acesso e participação em Redes Sociais		
Jogar Videogames		
Ler notícias		
Fazer compras		
Ver Vídeos/Filmes		
Ouvir Músicas		
Produção de Conteúdos	blogs	
	vídeos	
	músicas	
	imagens	
	textos	
Realizar cursos/Estudos a distância		
Disponibilizar aplicativos/jogos ao público		
Outros:		
<hr/>		

2. Contexto Profissional

2.1. Tempo de atuação como PROFESSOR(a):

() 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos
 () 16 a 20 anos () 21 a 25 anos () mais de 25 anos

2.2. Qual a carga horária semanal nessa escola: () 20 horas () 40 horas

2.3. Que tecnologias da informação e comunicação estão disponíveis na escola?

Computador () Celulares () Internet ()

Televisão () Reprodutor de DVD () Projetores ()

Lousas Digitais () Laboratórios de Informática () Rádio ()

Equipamento de Som () Câmara Fotográfica () Filmadora ()

Gravadores de Som ()

Outros: _____

2.4. Tem recebido formação para a utilização das TIC em educação?:

Sim () Não ()

2.5. Onde tem recebido formação para a utilização das TIC em educação?

Escola () Universidades () Secretaria de Educação ()

Cursos particulares () Outros: _____

2.6. As TIC são implementadas em suas práticas pedagógicas Sim () Não ()

2.7. Quais TIC são implementadas em suas práticas pedagógicas?

Computador () Celulares () Internet ()

Televisão () Reprodutor de DVD () Projetores ()

Lousas Digitais () Laboratórios de Informática () Rádio ()

Equipamento de Som () Câmara Fotográfica () Filmadora ()

Gravadores de Som ()

Outros: _____

2.8. Quais são as práticas pedagógicas implementadas com as TIC e com que frequência?

Práticas Pedagógicas	Frequência (marque X)				
	Semanal	Quinzenal	Mensal	Semestral	Nunca
Pesquisa na Internet					

Participação em fóruns de discussão					
Participação em conferências					
Criação e Integração do/no blogs					
Criação e apresentação audiovisuais					
Acesso a biblioteca virtuais					
Acesso a plataformas virtuais					
Acesso e uso de software livre					
Envio de trabalhos por e-mail					
Leitura e redação de documentos					
Interação em redes sociais					
Uso de aplicativos educativos					
Criação de aplicativos/jogos					
Produção de Imagens					
Ver filmes/vídeos					
Apresentação de slides					
Realização de Saídas Fotográficas com os estudantes					
Atividades com o uso da música					
Fomento de atividades utilizando o celular					
Outros: _____ _____ _____					

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O PROFESSOR

Sujeitos: 02 professores de cada escola do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê.

Critério de Seleção: Análise dos questionários aplicados.

A entrevista será organizada em três momentos:

I - Apresentação e informações sobre a pesquisa em relação a objetivos, postura, organização, duração da entrevista e uso dos dados;

II - Bloco de questões orientadoras relacionadas às práticas pedagógicas com as TIC em seus diversos aspectos;

QUESTÕES ORIENTADORAS:

1. Por quê utiliza as TIC em suas práticas pedagógicas?

1.2 De que forma as TIC contribuem para as suas práticas pedagógicas?

2. As TIC podem contribuir para práticas pedagógicas inovadoras? Descreva alguma experiência inovadora utilizando as TIC em sua prática pedagógica.

3. Quais são as principais dificuldades do uso das TIC em suas práticas pedagógicas?

III – Encerramento, com agradecimentos e informações finais sobre a utilização dos dados produzidos na entrevista.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Sujeitos: Todos os Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê.

A entrevista será coletiva e organizada em três momentos:

I - Apresentação e informações sobre a pesquisa em relação a objetivos, postura, organização e duração da entrevista e uso dos dados;

II - Bloco de questões orientadoras relacionadas ao uso das TIC nas práticas pedagógicas, observando assim, suas concepções, opiniões e possíveis resultados em relação à temática pesquisada.

QUESTÕES ORIENTADORAS:

1. De que forma as TIC podem contribuir para práticas pedagógicas inovadoras? Descreva alguma experiência inovadora na sua escola utilizando as TIC?
2. Como é o envolvimento dos professores com as TIC em sua escola?
3. Quais são as principais dificuldades do uso das TIC em sua escola?
4. Como a sua escola têm utilizado as Tecnologias da Informação e Comunicação no dia-a-dia?

III – Encerramento, com agradecimentos e informações finais sobre a utilização dos dados produzidos na entrevista.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Mestrado Profissional em Educação**

APÊNDICE D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) Professor(a),

Essa pesquisa é sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação como estruturantes das **práticas pedagógicas no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê** e está sendo desenvolvida por Jefferson Maciel Teixeira, do Mestrado Profissional em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Professora Doutora [Maria Helena Silveira Bonilla](#). O objetivo do estudo é compreender e verificar como e que forma as práticas pedagógicas com as TIC têm acontecido na Rede Municipal de Educação de Irecê e tem como finalidade a construção de uma Proposta de Intervenção para: Fomentar práticas pedagógicas inovadoras a partir do uso das TIC no Ensino Fundamental II das escolas da Rede Municipal de Irecê, fortalecer a parceria entre Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira e escolas de Fundamental II da Rede Municipal de Irecê para contribuir para as práticas pedagógicas dos professores em relação às TIC e organizar momentos de formação para professores e gestores (autores) voltados para o uso colaborativo e autoral das tecnologias e dos laboratórios de informática das escolas.

Assim, solicito a sua colaboração para responder questionário que trata do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação em suas práticas pedagógicas, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo posteriormente, mantendo o seu nome em sigilo absoluto. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer

momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Jefferson Maciel Teixeira
Mestrando em Educação FAGED/UFBA

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos para a própria pesquisa. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Irecê-Ba, ____/____/2017.

Assinatura do Participante

Componente Curricular: _____

E-mail para recebimento do questionário (online):
