

UniEVANGÉLICA – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM SOCIEDADE, TECNOLOGIA E MEIO AMBIENTE

MARIA ELIZABETH FERREIRA

A CONTRADIÇÃO ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO
PEDAGÓGICA NO PROCESSO EDUCATIVO DAS ESCOLAS
PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ANÁPOLIS

Anápolis /GO

2011

F383

FERREIRA, Maria Elizabeth.

A contradição entre a tradição e a inovação pedagógica no processo educativo das escolas públicas municipais de Anápolis./ Maria Elizabeth Ferreira. -- Anápolis : Centro Universitário de Anápolis – UniEvangélica, 2011.

107 f. : il.

Orientadora: Prof. Dra. Mirza Seabra Toschi.

Dissertação (mestrado) - Programa de pós-graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente – Centro Universitário de Anápolis – UniEvangélica, 2011.

1. Tradição pedagógica 2. Inovação pedagógica 3. Tecnologia na educação I. Toschi, Mirza Seabra. II. Título.

CDU 504

MARIA ELIZABETH FERREIRA

**A CONTRADIÇÃO ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO
PEDAGÓGICA NO PROCESSO EDUCATIVO DAS ESCOLAS
PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ANÁPOLIS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Sociedade, Meio ambiente e Tecnologia da UniEVANGÉLICA – Centro Universitário como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Professora Dr^a. Mirza Seabra Toschi.

Anápolis/GO

2011

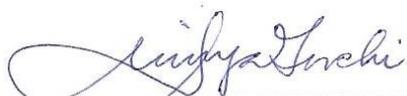
UNIEVANGÉLICA – CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS
MESTRADO EM SOCIEDADE, TECNOLOGIA E MEIO AMBIENTE

A CONTRADIÇÃO ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO
PROCESSO EDUCATIVO DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE
ANÁPOLIS

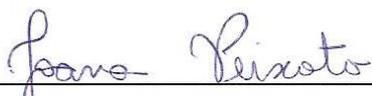
Maria Elizabeth Ferreira

BANCA EXAMINADORA

Aprovado em 29 de setembro de 2011



Profª. Dra. Mirza Seabra Toschi – UniEvangélica



Profª. Drª. Joana Peixoto – PUC-Goiás



Profª. Dra. Giovana Galvão Tavares – UniEvangélica

ANÁPOLIS

2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu esposo – Luiz Gomes – a meus filhos – Guilherme, Talyta, Lucas, Tatiana e Tâmara – e a minha mamãe – Alice – que me acompanharam e apoiaram nessa etapa de aprendizado em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Todo este estudo representa o resultado de persistência e esforço pessoal, cujo objetivo não era outro senão a concretização de um sonho. Durante seu desenvolvimento vários obstáculos tiveram que ser superados, mas encontrei pessoas que, de várias maneiras, contribuíram para a sua realização. A elas de uma forma especial eu agradeço.

Agradeço primeiramente a Deus, que me proporcionou a oportunidade, serenidade, saúde e paz para concluir esta fase importante de estudo.

Ao meu marido Luiz e aos meus filhos Guilherme, Talyta, Lucas, Tatiana e Tâmara que sempre me apoiaram e incentivaram, com certeza foram meu esteio o tempo todo.

À minha mãe, embora passando momentos difíceis por causa de um câncer, sempre orou muito pelo meu sucesso, sabendo que em Deus somos mais que vencedores.

À Inez Rodrigues que, através de sua contribuição técnica, oportunizou a versão final deste trabalho.

À FAPEG, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás, pelo apoio financeiro por meio da concessão da bolsa de mestrado.

À SEMED, na gestão de Antônio Gomide e da Secretária Virgínia Melo, que proporcionaram um ano de licença por aprimoramento para que eu pudesse estudar.

À Prof^a. Dr^a Mirza Seabra Toschi que, mais que uma orientadora, foi compreensiva e incansável, sendo um exemplo de profissional competente e comprometida com a educação.

Aos professores e gestores que, contribuindo com suas informações e percepções, possibilitaram a confecção da base de dados para a finalização da pesquisa.

À amiga Míriam Vanessa, sempre presente nos momentos de desespero e aflição – várias vezes choramos juntas no decorrer do mestrado.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

RESUMO

FERREIRA, Maria Elizabeth. A contradição entre a tradição e a inovação pedagógica no processo educativo das escolas públicas municipais de Anápolis. 107f. *Dissertação* (Mestrado em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente) – UniEvangélica – Centro Universitário de Anápolis: Anápolis, 2011.

O presente trabalho tem o objetivo de analisar a contradição entre as percepções de professores e gestores sobre a tradição e a inovação pedagógica no processo educativo com a inserção das inovações tecnológicas nas escolas públicas municipais de Anápolis/GO. Para tanto, busca-se identificar a visão que os professores e gestores têm sobre os aspectos relevantes envolvidos no uso de recursos tecnológicos em escolas públicas municipais de Anápolis, bem como verificar se adotam nos seus discursos uma postura tradicional ou inovadora e entender nos seus discursos quais os aspectos que revelam o embate entre a tradição e a inovação. Observou-se que o município de Anápolis possui 83 unidades escolares pertencentes a rede municipal, de que vem passando por diversas mudanças em seu contexto social. Assim, para se atingir os objetivos propostos nesta pesquisa foram desenvolvidos uma revisão de literatura acerca do tema. A base empírica adveio de duas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental de Anápolis/GO, a partir de uma amostra composta por trinta professores e dois gestores, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário com questões abertas e fechadas. A investigação utilizou a abordagem qualitativa, de caráter exploratório sobre as percepções dos professores e gestores a propósito da inovação e tradição, e também se beneficiou das possibilidades da abordagem quantitativa para avaliação dos números descobertos durante o estudo. No primeiro capítulo apresentam-se os conceitos de educação, tradição e inovação, além de definir a inovação pedagógica e tecnológica. O referencial teórico desse capítulo tem como suporte as teorias de Brandão (1998), Carbonell (2002), Cardoso (1992), Gadotti (2002), Grinspun (1997), Hobsbawn e Ranger (1997), Krieck e Durkheim (*apud* Brandão, 1998), Libâneo (2002), Machado (1995), Menezes e Vaz (2002), Menezes (2003), Mitrulis (2002), Pretto (1999) e Saviani (1984). O segundo capítulo trata da classificação das tendências pedagógicas de Libâneo e Saviani, da escola pública no Brasil e das contradições entre a tradição e a inovação nas escolas. O referencial teórico desse capítulo baseia-se em Barbieri (1998), Estevão (1994), Gadotti (2002), Menezes (2003), Menezes e Vaz (2002), Mitrulis (2002), Pinheiro (2007), Pretto (1999) e Smaniotto (2008). Os resultados apontam que os professores e os gestores denominam-se inovadores, porém as concepções sobre o que seja inovação não estão claramente definidas por eles, uma vez que consideram inovação apenas a utilização de equipamentos da tecnologia digital.

Palavras-chave: Tradição Pedagógica. Inovação Pedagógica. Tecnologia na Educação.

ABSTRACT

FERREIRA, Elizabeth. The contradiction between tradition and innovation in teaching in the educational process of the public schools in Anapolis. 107f. Dissertation (Master in Society, Technology and Environment) - UniEvangélica - University Center of Anapolis: Anápolis, 2011.

This paper aims to examine the contradiction between the perceptions of teachers and administrators on the educational tradition and innovation in the educational process with the integration of technological innovations in public schools in Anapolis / GO. Therefore, it seeks to identify the view that teachers and managers have about the relevant aspects involved in the use of technological resources in public schools in Anapolis, and see if they adopt a stance in his speeches and understand traditional or innovative in their speeches which aspects reveal the clash between tradition and innovation. It was observed that the City of Anapolis has 83 units belonging to the municipal school, which has undergone several changes in its social context. Thus, to achieve the proposed objectives were developed in this research a literature review on the subject. The empirical base has come from two public schools in Anapolis Elementary School / GO, from a sample of thirty two teachers and managers, and as an instrument of data collection a questionnaire with open and closed. The research used a qualitative approach and exploratory on the perceptions of teachers and administrators on the subject of innovation and tradition, and also benefited from the possibilities of the quantitative approach for evaluation of the numbers found during the study. The first chapter presents the concepts of education, tradition and innovation, and define the pedagogical and technological innovation. The theoretical framework of this chapter is to support the theories of Brandão (1998), Carbonell (2002), Cardoso (1992), Gadotti (2002), Grinspun (1997), Hobsbawm and Ranger (1997), Kriek and Durkheim (as cited in Brandão, 1998), Libâneo (2002), Machado (1995), Menezes and Vaz (2002), Menezes (2003), Mitrulis (2002), Pretto (1999) and Saviani (1984). The second chapter deals with the classification of educational trends of Libâneo and Saviani, public school in Brazil and the contradictions between tradition and innovation in schools. The theoretical framework of this chapter is based on Barbieri (1998), Estevão (1994), Gadotti (2002), Menezes (2003), Menezes and Vaz (2002), Mitrulis (2002), Pinheiro (2007), Pretto (1999) and Smaniotto (2008). The results show that teachers and administrators are called innovative, but the conceptions of what innovation is not clearly defined for them, since they consider only the use of innovative digital technology equipment.

Keywords: Pedagogical Tradition. Pedagogical Innovation. Technology in Education

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Tecnologias interligadas	30
Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes da pesquisa na Escola 1	57
Gráfico 2 – Gênero do grupo pesquisado na Escola 1	57
Gráfico 3 – Formação profissional do grupo pesquisado na Escola 1	58
Gráfico 4 – Disciplinas ministradas pelos professores entrevistados na Escola 1	59
Gráfico 5 – Séries em que atuam os professores entrevistados na Escola 1	59
Gráfico 6 – Tempo de profissão dos professores entrevistado na Escola 1	60
Gráfico 7 – Concepção dos professores da Escola 1 sobre tradição e inovação em seu local de trabalho	62
Gráfico 8 – Concepção dos professores da escola 1 sobre si próprios quanto à inovação ou a tradição	63
Gráfico 9 – A entrada de tecnologia na escola e a inovação – Escola 1	65
Gráfico 10 – Utilização ou não de tecnologias – Escola 1	66
Gráfico 11 – Percepção das diferenças entre o uso ou não das tecnologias na sala de aula – Escola 1	67
Gráfico 12 – Colaboração da gestão para o uso das tecnologias na Escola 1	68
Gráfico 13 – Faixa etária dos participantes da pesquisa na Escola 2	71
Gráfico 14 – Gênero do grupo pesquisado na Escola 2	72
Gráfico 15 – Formação profissional do grupo pesquisado na Escola 2	72
Gráfico 16 – Disciplinas ministradas pelos professores entrevistados na Escola 2	73
Gráfico 17 – Séries em que atuam os professores entrevistados na Escola 2	73
Gráfico 18 – Tempo de profissão dos professores entrevistados na Escola 2	74
Gráfico 19 – Concepção dos professores da escola 2 sobre tradição e inovação em seu local de trabalho	76
Gráfico 20 – Concepção dos professores da escola 2 sobre si próprios quanto à inovação ou a tradição	77
Gráfico 21 – A entrada de tecnologia na escola e a inovação – Escola 2	78
Gráfico 22 – Utilização ou não de tecnologias – Escola 2	79
Gráfico 23 – Percepção das diferenças entre o uso ou não das tecnologias na sala de aula – Escola 2	80
Gráfico 24 – Colaboração da gestão para o uso das tecnologias na Escola 2	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Aparelho Ideológico de Estado
CEE	Conselho Estadual de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CONAE	Conselho Nacional de Educação
CONSEME	Conselho Nacional de Secretários Municipais de Educação
DEMEC	Delegacia Regional do MEC
EAM	Experiências de Aprendizagem Mediadas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPEG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
FLA	Faculdade Latino-Americana
FIBRA	Faculdades Instituto Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
REDUCATIVA	Rede Goiana de Pesquisa Educativa
RNC	Rede Nacional de Comunicação
RNIE	Rede Nacional de Informática na Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UVA	Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	16
TRABALHANDO COM CONCEITOS	16
1.1 O que é educação	16
1.2 O que é tradição	18
1.2.1 Tradição nas escolas e na educação.....	20
1.3 A inovação pedagógica.....	21
1.4 A inovação pedagógica por meio das tecnologias.....	26
1.4.1 As tecnologias.....	29
1.4.2 As Tecnologias na educação e a inovação.....	32
CAPÍTULO II	38
A EDUCAÇÃO, A ESCOLA E AS TECNOLOGIAS	38
2.1 Tendências pedagógicas	38
2.1.1 Classificação de Libâneo	38
2.1.2 Classificação das teorias da educação de Saviani.....	40
2.2 A escola e a escola pública no Brasil	43
2.3 Contradições entre a tradição da escola e a inovação tecnológica	45
CAPÍTULO III	48
CONTRADIÇÕES ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO NO COTIDIANO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ANÁPOLIS	48
3.1 A problemática	48
3.2 Proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis	49
3.3 Caracterização da pesquisa.....	51
3.4 Contextualizando o campo empírico	54
3.4.1 Caracterização da Escola 1	55
3.4.2 O perfil dos professores pesquisados na Escola 1	57
3.4.3 A escola 1 – O que professores e gestores dizem	61
3.4.4 Caracterização da Escola 2	70

3.4.5 O perfil dos professores pesquisados na Escola 2	72
3.4.6 A Escola 2 – O que os professores e gestores dizem:.....	75
3.5 Analisando os dados – manifestação das contradições	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES	104

INTRODUÇÃO

Todos os segmentos da sociedade vêm passando por mudanças e o processo educativo não pode ficar a reboque dessas transformações. Frente às novas possibilidades e inovações que surgem, é preciso repensar a educação e o papel que os professores desempenham nas novas formas de construção do conhecimento. Apresenta-se então parte da trajetória e da escolha pela temática desta dissertação.

O curso de Graduação despertou na pesquisadora a intenção em fazer uma pesquisa sobre os aspectos que causam contradições entre a tradição e a inovação. Em 1986, concluiu o curso de Graduação em Letras – Português e Inglês, pela UniEvangélica-Centro Universitário de Anápolis, visto que havia optado por Letras, por apreciar leitura e ter como referencial a obra “Dom Casmurro” de Machado de Assis. Logo em seguida, após prestar o Concurso da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, a pesquisadora começou a lecionar na Escola Modelo do SESI as disciplinas de Português e Inglês para a 5ª e 8ª séries, onde permaneceu por oito anos.

Nesta época, a promulgação da Constituição de 1988, após um amplo movimento pela redemocratização do País, procurou introduzir inovações e metas a serem cumpridas, sendo uma delas a erradicação do analfabetismo e a universalização do Ensino Fundamental. Ou seja, buscavam-se inovações no Ensino Fundamental.

Contudo, diante da formação que teve, a pesquisadora acreditava que as aulas não eram muito diferentes daquelas que aprendeu na Graduação. Buscando aperfeiçoamento, ela fez vários cursos e participou de alguns eventos, dentre eles: Especialização em Letras, cuja monografia tinha como título “O Português que o aluno fala no cotidiano”, Seminário de Psicologia em Anápolis com o tema “Em busca de uma Personalidade Integrada”, “Encontro de Professores de Português” e “I e II Semana de Letras”. Todos promovidos pela UniEvangélica de Anápolis.

Apesar de buscar aperfeiçoamento, a pesquisadora pediu demissão da Rede Estadual de Ensino e, após dez anos sem atuar na educação, prestou o concurso da Prefeitura Municipal de Anápolis, ingressando novamente na carreira de professora, agora determinada a trabalhar e a estudar muito. Em 2004, iniciou o trabalho na Educação de Jovens e Adultos e para isso fez o curso “A teoria e a Prática da Educação de Jovens, Adultos e Idosos”. Para sua surpresa, após dez anos fora da educação, percebeu que tudo

parecia estar da mesma maneira: os professores com as mesmas ideias e mesmas posturas pedagógicas, as aulas também pareciam ser conduzidas da mesma forma. Ficava, então, uma lacuna: Se o mundo mudou tanto e a prática continuava a mesma, que aspectos faziam com que as mudanças na educação fossem tão lentas?

Este questionamento intensificou-se ao trabalhar no Laboratório de Informática da escola como dinamizadora, fato que a levou a uma preocupação sobre o conflito entre o que é novo e o que é velho, o que é tradição e o que é inovação. Outros questionamentos surgiram, por exemplo, para tentar saber se havia interferência da inovação tecnológica na educação e até em que ponto, além de desejar saber qual seria a visão sobre a inovação que os professores e gestores tinham.

Então, buscando, mais uma vez, o aprimoramento profissional, com o fim de entender tais questionamentos sobre tradição e inovação no processo educativo, a pesquisadora participou, em 2009, do processo seletivo para o Mestrado em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente da UniEvangélica, sendo aprovada com o projeto cujo tema era: a contradição entre a tradição e a inovação pedagógica no processo educativo das escolas públicas municipais de Anápolis. O projeto também foi aprovado, em 2010, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás - FAPEG, chamada pública nº 02/2010, com bolsa de 12 meses para custear o curso de Mestrado. A pesquisadora esteve sob a orientação da prof^a. Dr^a. Mirza Seabra Toschi, coordenadora da Rede Goiana de Pesquisa Educativa - REDUCATIVA.

O desenvolvimento do projeto, no decorrer do curso, levou em consideração o que diz Rogers (1985) acerca da escola e da transmissão de conhecimento. Segundo ele, é na escola que se transmite o conhecimento e este conhecimento tem de ser compatível com a contemporaneidade. Essa escola, para o autor, é um lugar em que ocorrem mudanças lentas, ao contrário do mundo contemporâneo onde, cada vez mais, as mudanças tornam-se aceleradas. Contudo nem mesmo essa agilidade nas mudanças mundiais tem conseguido fazer com que os acontecimentos e conhecimentos inéditos impulsionem os educadores a fazerem as mudanças.

Há, portanto, uma necessidade clara de se discutir a inserção de atividades inovadoras a serem realizadas em sala de aula. Diante deste quadro, questionamos: Qual a contradição entre as percepções de professores e gestores sobre a tradição e a inovação pedagógica no processo educativo com a inserção das inovações tecnológicas nas escolas públicas municipais de Anápolis/GO?

O objetivo geral desta pesquisa, então, é analisar a contradição entre as percepções de professores e gestores sobre a tradição e a inovação pedagógica no processo educativo com a inserção das inovações tecnológicas nas escolas públicas municipais de Anápolis/GO. De modo específico, os objetivos deste trabalho incluem: 1) identificar a visão que os professores e gestores têm sobre os aspectos relevantes envolvidos no uso de recursos tecnológicos em escolas públicas municipais de Anápolis, 2) verificar se adotam nos seus discursos uma postura tradicional ou inovadora, 3) entender nos seus discursos quais os aspectos que revelam a tradição e a inovação.

A investigação utilizou-se da abordagem qualitativa, de caráter exploratório sobre as percepções dos professores e gestores acerca da inovação e da tradição, e também se beneficiou das possibilidades da abordagem quantitativa para avaliação dos números descobertos durante o estudo. A metodologia utilizada foi a de pesquisas bibliográficas com a leitura de textos impressos e eletrônicos sobre o tema tradição e inovação, com a elaboração do fichamento das leituras e, para o levantamento dos dados, foram utilizados questionários semi-estruturados com perguntas abertas e fechadas.

A análise das informações obtidas foram analisadas de forma quantitativa e qualitativa, o que propiciou a obtenção de respostas para o problema proposto. Os dados obtidos foram analisados e interpretados, primeiramente, de forma individual e, em seguida, de forma conjunta, ou seja, confrontando-se as informações, visando a entender qual a contradição entre as percepções de inovação pedagógica e tradição de professores e gestores no processo educativo com a inserção das inovações tecnológicas nas escolas públicas municipais de Anápolis/GO.

Participaram da pesquisa duas instituições de ensino público municipal da cidade de Anápolis-GO, aqui denominadas de Escola 1 e Escola 2, em que se determinou uma amostra de 15 professores do Ensino Fundamental de cada escola com seu respectivo gestor, por entender que essa quantidade é suficiente para a saturação dos dados a serem encontrados.

Essas escolas foram selecionadas a partir de uma orientação da SEMED, que uma delas tem apresentado participação ativa realizações propostas pela Secretaria; enquanto a outra permanece, normalmente, alheia a essas propostas. Dessa forma, houve a suspeita de que poderiam apresentar ideias diferenciadas do que seja inovação ou tradição pedagógicas. Observaram-se, ainda, os quesitos de inclusão, ou seja, aquiescência em

participar da pesquisa, conforme autorização dos gestores, mediante assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, explicitam-se as principais temáticas envolvidas na investigação, conceituando educação, tradição, e inovação e aproveitando-se das teorias de Brandão (1998), Carbonell (2002), Cardoso (1992), Gadotti (2002), Grinspun (1997), Hobsbawn e Ranger (1997), Kriek e Durkheim (*apud* Brandão, 1998), Libâneo (2002), Machado (1995), Menezes e Vaz (2002), Menezes (2003), Mitrulis (2002), Pretto (1999) e Saviani (1984).

No capítulo dois, apresentam-se a abordagem das tendências pedagógicas, a escola e a escola pública no Brasil, as tecnologias e as tecnologias na educação, as mídias digitais e os jovens, além da tradição na escola e a inovação tecnológica. O referencial teórico desse capítulo baseia-se em Barbieri (1998), Estevão (1994), Gadotti (2002), Menezes (2003), Menezes e Vaz (2002), Mitrulis (2002), Pinheiro (2007), Pretto (1999) e Smaniotto (2008).

No capítulo três, procede-se com a contextualização das escolas pesquisadas, a explicação da problemática da pesquisa, os esclarecimentos acerca dos procedimentos para a coleta dos dados e para a seleção do campo de análise, além de se apresentar os instrumentos de investigação, as dimensões e os indicadores, o modelo analítico de pesquisa e a metodologia de análise dos dados.

Os resultados da pesquisa apontam para o fato de que os professores e os gestores denominam-se inovadores, porém as concepções sobre o que seja inovação não estão claramente definidas por eles, visto que aliam a presença dos equipamentos tecnológicos à inovação. No entanto, é imprescindível alertar para o fato de que inserir tecnologias não significa inovação, não basta mudar, ou transformar, é necessário conhecer as posturas ou tendências pedagógicas e refletir sobre a realidade pedagógica para que cada docente busque a própria transformação em direção a uma postura que considere adequada a sua realidade. Somente conhecendo bem o que seja tradição e inovação, os professores poderão assumir uma posição com vistas a se localizarem e se posicionarem no processo educativo.

CAPÍTULO I

TRABALHANDO COM CONCEITOS

Quando se fala em educação, pensa-se em escola, uma vez que representa o ensino sistematizado e oficial. Contudo, a educação não acontece em um prédio, mas em todo e qualquer lugar, pois as pessoas aprendem na interação, conforme esclarece Vigotski (1998), por meio de mediações com alguém mais experiente como um adulto e também na relação com os objetos. O processo educativo faz parte da vida de todos os seres, pois “a educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender” (BRANDÃO, 1998, p.26).

Este capítulo dedica-se a conceituação do que é Educação nas perspectivas de Brandão (1998), Kriek e Durkheim (*apud* Brandão, 1998), Libâneo (2002), entre outros.

Também se procurará definir tradição, inovação e tecnologia sob a visão de Hobsbawn e Ranger (1997), Saviani (1984), Grinspun (1997), Cardoso (1992), Menezes e Vaz (2002), Menezes (2003), Carbonell (2002), Mitrulis (2002), Machado (1995), Pretto (1999) e Gadotti (2002), além de outros autores que tratam desses aspectos que estão relacionados à educação e as formas de aquisição ou construção do conhecimento.

1.1 O que é educação

A construção de conhecimentos acontece em grande parte influenciada pelos hábitos culturais, nos quais os sujeitos encontram-se envolvidos, sendo que não existe um modelo pronto para se educar, pois cada tipo de educação deve buscar atender aos interesses de sociedade em que atua, reproduzindo os saberes próprios de cada cultura sendo, portanto, influenciada pela sociedade.

Compreende-se, com os ensinamentos de Brandão (1998), que a educação pode ocorrer nos mais variados lugares, inclusive fora das escolas. Tem-se que em todo lugar pode haver “redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. A educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida” (p. 13).

O mesmo estudioso ainda menciona diversos outros conceitos sobre educação, enfatizando os dizeres de Sciacca (1995) ao afirmar que a educação não é mais do que o desenvolvimento consciente e livre das faculdades inatas do homem. Enquanto que para Kant (2002) o fim da educação é o ato de desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição

de que ele seja capaz. Já Krieck (*apud* BRANDÃO, 1998) afirma que educação é toda a espécie de formação que surge da influência espiritual.

O objeto da educação é guiar o homem no desenvolvimento dinâmico, no curso do qual se constituirá como pessoa humana – dotada das armas do conhecimento, do poder de julgar e das virtudes morais – transmitindo-lhe ao mesmo tempo o patrimônio espiritual da nação e da civilização às quais pertence e conservando a herança secular das gerações (BRANDÃO, 1998, p. 65)

A educação deve ser ampliada e levada de maneira igualitária a todos que têm necessidade dela. O conhecimento é fundamental para o homem “saber pensar”, poder usar sua criatividade e inovar.

A educação é capaz de projetar e construir cidadãos. Por meio da educação, torna-se possível ter compreensão dos valores e padrões de uma sociedade, capacitando os indivíduos a atuarem na vida. Assim, é necessário que apresente, em seus contextos, conteúdos com similaridade em relação à realidade, oferecendo dessa forma conhecimento útil que prepare futuros cidadãos aptos a enfrentar suas adversidades.

Percebe-se, pois, que existe a necessidade de construir uma educação dinâmica e contextualizada, não sendo possível ser apresentada como um modelo pronto, com o professor como único agente do saber. Ao contrário, deve atender aos interesses de cada sociedade, reproduzindo os saberes próprios de cada cultura.

Esta relação entre educação e sociedade não é algo novo, pois, no final do século XIX, Émile Durkheim (*apud* BRANDÃO, 1998) também fez uma relação entre a educação e a sociedade, questionando o que seria o modelo de perfeição para uma cultura, já que não seria possível se trabalhar com os sujeitos individualmente, mas sim a partir de sua realidade.

Entende-se, dessa forma, que a educação é fruto da convivência, da interferência e da acumulação de conhecimentos diversos que, ao longo da vida, o ser humano vai adquirindo.

A educação do homem existe por toda parte e, muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes. É o exercício de viver e conviver o que educa. E a escola de qualquer tipo é apenas um lugar e um momento provisório onde isto pode acontecer. Portanto, é a comunidade quem responde pelo trabalho de fazer com que tudo o que pode ser vivido-e-aprendido da cultura seja ensinado com a vida – e também com a aula-ao educando (BRANDÃO, 1998, p. 46).

José Carlos Libâneo (2002), afirmando que a prática educativa acontece por meio de vários elementos, diz o seguinte:

Em várias esferas da sociedade surge a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas. Mesmo no âmbito da vida privada, diversas práticas educativas levam inevitavelmente a atividades de cunho pedagógico na cidade, na família, nos pequenos grupos, nas relações de vizinhança (LIBÂNEO, 2002, p. 27).

Portanto, pode-se perceber que existe uma união entre os processos de comunicação e interação, nos quais as pessoas de uma dada sociedade adquirem saberes, habilidades, técnicas, atitudes e valores existentes no meio culturalmente organizado e evoluem quanto à produção e desenvolvimento desses elementos.

Por fim, torna-se possível afirmar que a educação acontece na atualização histórica e cultural dos indivíduos durante a passagem de geração a geração como forma de atualização de conhecimentos. Ela é mediadora dos saberes, desempenhando um papel central na própria realização histórica de cada ser (PARO, 1997, p. 108).

1.2 O que é tradição

A tradição refere-se às práticas sociais inventadas e reinventadas e às repetições vinculadas ao passado que se reproduzem continuamente. A tradição seria uma forma de reinvenção de algo já existente. Deve-se levar em conta que as tradições estão diretamente relacionadas às reinvenções e às novas construções do saber.

O termo ‘tradição inventada’ é utilizado num sentido amplo, mas nunca indefinido. Inclui tanto as ‘tradições’ realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo – às vezes, coisa de poucos anos – e se estabelecem com enorme rapidez (HOBSBAWN e RANGER, 1997, p. 9).

Acontece que, às vezes, repetir um passado histórico desconexo da realidade, torna-se algo forçado e artificial, sendo que, de acordo com Hobsbawn e Ranger (1997), “a invenção de tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição” (p. 12).

Segundo Hobsbawn e Ranger (1997), essas tradições podem sofrer várias adaptações, mas permanecendo no mesmo foco e destacando as instituições antigas, com funções estabelecidas. Nesse sentido, entende-se que o costume é muito parecido com a tradição, pela continuidade que lhe pode ser aplicado. Contudo, o costume é mais flexível e adaptável às gerações e, quando acontece o contrário, transforma-se em tradição.

O ‘costume’, nas sociedades tradicionais, tem a dupla função de motor e volante. Não impede as inovações e pode mudar até certo ponto, embora seja evidentemente tolhido pela exigência de que deve parecer compatível ou idêntico ao precedente. Sua função é dar a qualquer mudança ou resistência à inovação a sanção do precedente, continuidade histórica; e direitos naturais conforme o expresso na história. O ‘costume’ não pode se dar ao luxo de ser invariável, porque a vida não é assim nem mesmo nas sociedades tradicionais (HOBSBAWN e RANGER, 1997, p. 9).

Portanto, a essência da diferença entre costume e tradição, segundo os autores citados, baseia-se em que o costume é mais flexível e variável, enquanto a tradição é invariável. Como exemplo, lembra-se o caso das formaturas, em que o uso da beca é a tradição, enquanto a festa de formatura é o costume, cuja função é dar continuidade histórica, com a sanção do precedente.

Nesse aspecto, aliás, a diferença entre ‘tradição’ e ‘costume’ fica bem clara. ‘Costume’ é o que fazem os juizes; ‘tradição’ (no caso, tradição inventada) é a peruca, a toga e outros acessórios e rituais formais que cercam a substância, que é a ação do magistrado. A decadência do ‘costume’ inevitavelmente modifica a ‘tradição’ à qual ele geralmente está associado (HOBSBAWN e RANGER, 1997, p. 10).

Assim sendo, pode-se compreender que a tradição não deve ser confundida com rotina, pois a rotina, tanto como os costumes, é maleável e não possui uma importância ideológica. Parece que há tradição em todos os setores e, quando há a tentativa de abolir uma, surge outra, buscando reinventar o que já existia, caracterizando-se, dessa forma, como sendo enraizada. Assim, seria necessário inovar, criar algo novo, para se manter.

Nesse sentido, é necessário o questionamento sobre como aconteceria, então, a evolução e até que ponto isso seria possível com tradições tão enraizadas. Um exemplo de tradição enraizada é a própria organização política da Educação Municipal do Brasil que faz uma reconstrução da administração municipal portuguesa. A esse respeito, Cruz (*apud* BOTH, 1997) expõe que “a estrutura municipal brasileira é sucedânea direta da tradição municipalista portuguesa e, como tal, apresenta um aparato jurídico-administrativo de certo

modo semelhante” (p.19). Portanto, torna-se a perceber que quando uma tradição parece ser abolida, nasce outra, como forma de reinventar a anterior, mas de um modo inovador, levando em conta algumas características presentes nos antigos conceitos existentes.

1.2.1 Tradição nas escolas e na educação

Quando se debate a tradição nas escolas, faz-se menção ao defensor da escola tradicional – João Amós Comênio –, considerado um grande pedagogo moderno. Ele propôs um sistema articulado de ensino. Para o referido pensador, a educação era um eterno aprendizado. Em todo o lugar deveria ter um sistema único e as escolas deveriam ser articuladas. Na família, há uma escola materna; no município, uma escola primária; em cada cidade, um ginásio; e, em cada capital, uma universidade.

Segundo Chateau (1978), Comênio acreditava na perfeição do ser humano e no grande poder da educação sobre a sociedade, incluindo todos e tendo por finalidade cultivar na criança a inteligência, a imaginação e a memória. Para ele, o mestre deveria ser o mais instruído possível e o Estado deveria lhe assegurar remuneração e dignidade.

No entanto, sua maior contribuição, segundo Alves (2005), foi a criação da Didática Magna, cujo lema é “ensinar tudo a todos”, formando o bom cristão em sabedoria, enfatizando a educação maternal, cristã e familiar como moldes para o adulto. Por meio de seus ensinamentos, foram desenvolvidos métodos para a educação em que se pretendia cortar custos da escola para todos e sugeriu “[...] um novo instrumento de trabalho ao professor, o manual didático” (p. 76). Alves (2005) complementa ainda dizendo que “a Didática Magna de Comênio deu início ao novo campo do saber humano, começando de forma sistematizada os estudos e pesquisas procurando formas e métodos de ensino que tivessem melhores resultados” (p. 76).

Quando se fala em tradição, tem-se em Comênio a referência maior. Baseado nesse enfoque, ao se tratar da tradição na escola conceituada como tradicional, entende-se essa escola como sendo o local em que o professor é o único transmissor dos conteúdos, pois se acredita que ele é quem pode fazê-lo, tendo no aluno somente um ser passivo, que ouve e aprende de maneira também passiva.

Voltando aos ensinamentos de Chateau (1978), deve-se lembrar de que ele enfatizava que Montessori era uma escolanovista que se opunha às escolas tradicionais, pois, no entendimento dela, a criança deveria ser estimulada ao aprendizado, como também, a buscar seus próprios meios de evoluir cognitivamente.

[...] eis o primeiro motivo essencial do ensino da Sr^a Montessori - é não ensinar, guiar, dar ordens, forjar, modelar a alma da criança, mas criar-lhe um meio conveniente à sua necessidade de experimentar, de agir, de trabalhar, de assimilar espontaneamente e de nutrir o espírito (CHATEAU, 1978, p. 303).

Em relação a este assunto, Saviani (1984) considera que numa relação dialógica pautada na troca de conhecimentos, a pedagogia é ativa:

Parte-se da crítica à pedagogia tradicional (pedagogia bancária) caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalismo etc. e advoga-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo (relação dialógica), na troca de conhecimentos (p. 71).

Em virtude de novos valores que vão sendo estabelecidos (inovações) e que fazem parte da sociedade contemporânea, Grinspun (1997) argumenta que esta situação já estabelecida na escola (tradição) é fundamental para ratificar essa referência, contudo é preciso partir da situação instituída para a nova situação. Nessa busca de novos modelos é necessário reinventar o Estado, a ciência, a técnica, a política, a arte e a educação. Nesse prisma é importante entender o que seja inovação para que seja aplicada à educação.

1.3 A inovação pedagógica

Cardoso (1992), com relação à inovação, observa que esta é uma das características essenciais para a continuidade do processo de construção do conhecimento do indivíduo. Para melhor consonância em relação ao termo inovação é necessário enfatizar sua utilização na educação, sendo que a inovação está diretamente relacionada a algo novo, de forma intencional e consciente, a fim de se proporcionar melhorias no campo educativo.

De acordo com Menezes e Vaz (2002), a problemática da inovação na prática educacional, durante os últimos anos, tornou-se um assunto obrigatório no campo educacional. Para tanto, entre os anos 1960 e 1970, a inovação, invariavelmente, era vista como uma nova proposta de ação pedagógica, fruto de uma tendência a ser copiada.

Aprofundando-se nos estudos de Menezes e Vaz (2002), pode-se observar que, nas últimas décadas, principalmente nos anos 1990, ocorreu uma mudança no conceito de inovação, enfatizando-se o caráter autogerado e o respeito à diversidade.

Atualmente, a inovação caracteriza-se como um processo aberto, capaz de “adotar múltiplas formas e significados de acordo com o contexto no qual está inserida”, conforme Messina (2001, p. 35). Dentro dessa nova concepção, ainda segundo a autora, a inovação não pode ser considerada um fim em si mesma, mas um meio para transformar os sistemas educacionais.

Messina (2001) enfatiza também que a inovação, antes de ser um acontecimento isolado, é um processo em constante evolução. Entretanto, cabe aqui ressaltar que, conceitualmente, o termo inovação, carece ainda de uma melhor análise, haja vista que, de acordo com Canário (1987), pode ser confundido, por exemplo, com reforma, renovação, mudança e evolução, sem que se consiga determinar com exatidão uma distinção entre eles.

A inovação, de acordo com Carbonell (2002), além de intervir nos processos da prática pedagógica, pode modificá-las e renová-las. No entanto, sua definição é muito ampla e complexa, podendo ter várias interpretações. Esse autor apresenta o seguinte conceito sobre inovação:

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

O conceito de inovação, nesse sentido, vai além de uma simples mudança, pois tem um caráter intencional, ou seja, há intenção de se buscar mudanças para se atingir determinado resultado. Desse modo, pode-se dizer que a inovação é determinada pela iniciativa dos educadores, sendo que pode vir a solucionar problemas que surgem em determinadas instituições de modo particular e não generalizado (HASSENFORDER, 1974 *apud* MENEZES e VAZ, 2002).

Dessa forma, pode-se entender que inovação pedagógica é o ato de criar algo “novo”, como argumenta Cardoso (1992), que alega que inovar exige esforço, mudança, ação persistente com o intuito de renovar a prática educativa.

A inovação pedagógica traz algo de ‘novo’, ou seja, algo ainda não estreado; é uma mudança, mas intencional e bem evidente; exige um esforço deliberado e conscientemente assumido; requer uma ação persistente; tenciona melhorar a prática educativa; o seu processo deve poder ser avaliado; e para se poder constituir e desenvolver, requer componentes integrados de pensamento e de ação (CARDOSO, 1992, p. 87).

Assim sendo, a troca de experiências, o diálogo entre os envolvidos no processo pedagógico, a realização de debates periódicos, sem dúvida alguma, poderá trazer bons resultados e melhorias significativas nas instituições educacionais brasileiras e, ao mesmo tempo, poderá trazer maiores esclarecimentos sobre tema tão atual. Compreende-se que as inovações chegaram à escola, determinando uma necessidade de atualização em razão de que, mesmo sendo a “mais importante instituição para socialização e atualização histórica e científica das novas gerações, a escola já não é mais, como fora no seu início, a única instituição de transmissão do conhecimento” (TOSCHI, 2010, p. 10).

Necessário se faz nesse momento lembrar o quão é importante a função da inovação no meio educacional e, de certa forma, baseando-se nas afirmações de Toschi (2010), a escola deve inovar seus procedimentos, até mesmo, com a iniciativa de frear a evasão escolar, buscando o crescimento do interesse do aluno.

Com relação à aceitação e ao emprego da inovação dentro do contexto escolar, Pinheiro (2007) aponta que a inovação permeia os espaços educativos, porém, sua implementação depende do grau de aceitação e de envolvimento dos profissionais educativos.

Mitrulis (2002) explica ainda que as inovações são resultantes da construção da identidade da escola, mediante trabalho coletivo, projetos estes que devem fazer parte da proposta educacional da escola. Inovação não se transmite, essa acontece por via da negociação de todos os profissionais envolvidos na educação. Diante disso, é possível mudar e promover ajustes, melhorias, aperfeiçoamento do modelo. O essencial da inovação é o sentido que se constrói a nova maneira de ver aquilo que já existe e o que já é realizado

Destaca-se, pois, diante das assertivas de Mitrulis (2002), a existência da relação do trabalho educativo com a transformação da sociedade. A educação não pode ficar alheia às inovações que surgem, haja vista que pode ter ação transformadora, mas que precisa haver a integração entre as duas, de modo renovador, para auxiliar na criticidade e no desenvolvimento, além de ser um instrumento conteudístico, formador e analítico. Portanto, a transformação – por meio da inovação – seria elemento fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de excelência, para a educação pública de qualidade.

Trata-se, em outras palavras, da necessidade de ser a educação um exercício da democracia, pensando-se especialmente no acesso a uma educação de qualidade, que deve ser de forma qualitativa e quantitativa disposta igualmente a todas as pessoas. No

entender de Freire (2000), a democracia tem que estar presente não só no ambiente escolar cotidiano, mas também nas relações cotidianas e, em especial, na relação pedagógica.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos (FREIRE, 2000, p. 67).

Bueno (2005), entretanto, explica que é necessário a adoção de novas estratégias educativas para se responder às necessidades e anseios dos alunos da época atual. Torna-se necessário, nessa ideia, modificar o espaço formador, revitalizando-o para novas aprendizagens que tornem o espaço da sala de aula mais agradável, dinâmico e prazeroso, fortalecendo a apropriação de conteúdos curriculares e o aprofundamento e ampliação de temas. Essas ações não mudam a escola, porém introduzem experiências inovadoras que alteram as relações educativas dos alunos como ambiente da escola. Assim, a educação, de forma geral, deve apresentar caráter indutivo, centralizada nas preocupações do educando e suas individualidades.

No entanto, é relevante salientar que o conceito de inovação não deve ser correlacionada diretamente com a mudança, mas com a transformação direcionada para uma mudança, como afirma Sancho e Hernández (2006), pois inovação pedagógica consiste em “uma transformação em direção a”, significando uma transformação educativa em direção a muitas mudanças, algumas de responsabilidades dos professores que “terão que redesenhar seu papel e suas responsabilidades na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade” (p. 36).

O que se observa é que a inovação na educação ainda é permeada por pluralidade de definições e delimitações. Não somente no processo de mudança, uma vez que mudanças podem significar todo tipo de alterações ocorridas em determinado ambiente. A mudança é provocada pelo desenvolvimento de uma visão comum dos sujeitos envolvidos (PINHEIRO, 2007).

Sobre isso Mitrulis (2002) explica também que inovação refere-se a uma novidade subjetiva de conhecimento, que é certificada, socialmente reconhecida, identificada e aceita como novidade. Assim, o conceito de inovação está em paralelo com o de renovação, que significa um retorno a um estado inicial ou uma reaproximação reiterada

a objetivos iniciais. Seu papel consiste em assimilar, adaptar, integrar novidades.

Desse modo, sob a visão de Filmus (2004), entende-se que, na atualidade, o desenvolvimento das capacidades de retenção da informação estimula a criatividade, requer o planejamento de situações, a formulação de hipóteses e a experimentação, e obriga à tomada de decisões e à consequente confirmação ou invalidação das hipóteses.

Na atualidade, são comuns ao mundo do trabalho e da educação, entre outras: capacidade de pensamento estratégico, capacidade de responder criativamente a situação nova, compreensão global dos processos, autonomia na tomada de decisões (FILMUS, 2004, p. 127).

As inovações têm assumido conceito presente nas várias esferas sociais, não sendo diferente na educação. Uma das primeiras inovações no campo educacional seria a ocorrida nos currículos, que tem estreita relação com o projeto de modernização e desenvolvimento acontecido no Brasil nas últimas décadas. Dornelles (2008) observa que a inovação curricular torna-se meta da UNESCO que favoreceu a consolidação da inovação como projeto globalizante.

O grande desafio da escola é saber o que é velho ou o que é novo, pois novas informações estão em todo lugar. Mas a questão, segundo Brunner (2004), “não é onde encontrar a informação, mas como oferecer acesso a ela sem exclusões e, ao mesmo tempo, aprender e ensinar a selecioná-la, avaliá-la, interpretá-la, classificá-la e usá-la” (p. 24-25).

Além disso, deve-se considerar que “nem tudo que é novo é inovação, assim como nem toda inovação é, necessariamente, algo novo e original” (MENEZES, 2003, p. 37). O autor também argumenta da seguinte forma:

A simples modernização de uma escola pela introdução de novos elementos, como laboratórios de informática, salas de multimídia, acesso à internet, etc. não a torna uma escola inovadora. Da mesma forma, o professor que faz uso desses recursos tecnológicos nem sempre pode ser considerado um professor inovador. Muitas vezes, toda essa novidade acaba sendo utilizada da mesma forma que os velhos livros didáticos, ditando as mesmas lições com um visual diferente. Não há reflexão consciente sobre a inovação, do quanto esses "novos" recursos podem, de fato, melhorar a aprendizagem dos alunos. (p.37)

É preciso entender, nesse caso, que inovação não está relacionada à aquisição ou utilização de novos e modernos equipamentos ou recursos. Inovação está diretamente aliada à compreensão de que o conhecimento é e está a todo momento sendo construído em todas as esferas sociais, culturais e históricas.

Assim, o que se pretende abordar, nesta pesquisa, é a educação inovadora como possibilidade de ensino e aprendizagem em que se busca construir sentidos aos conhecimentos adquiridos. Dessa forma, o aprendiz terá condições de, sozinho ou com a ajuda de alguém mais experiente, ou mesmo diante de alguma novidade, aprender sempre mais a partir dos sentidos que ele atribui ao saber. A escola precisa, nesse caso, ajudar o aluno a construir suas significações por meio das relações com o conhecimento.

1.4 A inovação pedagógica por meio das tecnologias

Sancho (1998) diz que, como função principal, a educação busca satisfazer a necessidade de transmissão de “conhecimentos, habilidades e técnicas desenvolvidos durante anos” (p. 17). Contudo, a autora retoma o conceito para também afirmar que, por outro lado, a escola também tem como função importante resguardar a garantia de “uma certa continuidade e controle social mediante a transmissão e promoção de uma série de valores e atitudes considerados socialmente convenientes, respeitáveis e valiosos” (p. 17). Por isso ela alega que, de uma forma ou de outra, sempre se utiliza algum tipo de tecnologia na educação: aulas expositivas, o agrupamento dos alunos segundo a idade, os livros-texto, etc., sempre como intenção de se “proporcionar ensino a toda uma coletividade de cidadãos e cidadãs de forma obrigatória ou voluntária” (p. 19).

Assim entende-se que, de uma forma ou de outra, sempre se usufruiu de algum tipo de tecnologia para se trabalhar a educação.

Um dos estudiosos do ramo da ciência da inovação que mais se destaca hoje é Freeman (*apud* PLONSKI, 2005) que, ao dar seu conceito sobre inovação tecnológica como sendo um fenômeno que envolve mudanças ou criações tecnológicas expressivas em produtos e processos, diz que é uma necessidade imperiosa para a sobrevivência humana. Porém alerta enfaticamente que “um dos problemas em gerir a inovação é a variedade de entendimentos que as pessoas têm desse termo, frequentemente confundindo-o com invenção” (FREEMAN *apud* PLONSKI, 2005, s/p). Continuando, o autor, ao comentar sobre alguns equívocos do entendimento do que venha a ser o conceito de inovação tecnológica, cita o reducionismo com que o termo é mensurado, quando se considera inovação como apenas aquela de base tecnológica, ao se apresentar encantamento na visualização somente da mais alta tecnologia, descaracterizando e banalizando o termo de forma geral (FREEMAN *apud* PLONSKI, 2005).

Machado (1995) acrescenta que o que se vê hoje é o uso de grandes somas aplicadas na aquisição de aparelhamentos e programas específicos à educação, como se

isso bastasse para garantir ensino de alto nível e, por conseguinte, a inovação. E a qualificação do profissional da área da educação, continua relegada a segundo plano, tornando assim, o ensino deficitário.

A consistência das inter-relações entre os temas em estudo determina a estrutura da rede toda, uma vez que os diversos temas articulam-se mutuamente e abrem-se para muitos outros, aqui apenas tangenciados, numa teia que não se fecha, que não se completa que não poderia completar-se: a própria idéia de complemento ou fechamento não parece compatível com a concepção de conhecimento que se intenta semear (MACHADO, 1995, p. 21).

Pretto (1999) argumenta que é fundamental compreendermos estas novas formas de construção do conhecimento que introduzem tecnologias da educação como se fossem garantias de inovação. Ele alerta para o fato de que a simples introdução destas tecnologias não traz a segurança de que se possa transformar a realidade escolar. Elas podem ser um complemento, mas o que vai determinar a mudança é a reflexão sobre o seu uso.

No entanto, a pura e simples introdução destas tecnologias não é garantia desta transformação. Esta introdução é, portanto, uma condição necessária, mas não suficiente para que tenhamos um sistema educacional coadunado com o momento histórico. Desta forma, introduzir estas tecnologias exige compreender de forma mais ampla a necessidade de fortalecer os nós – as unidades escolares que por sua vez articulam-se intensamente com os valores locais – de tal forma a dar maior visibilidade aos nós desta rede, aumentando concomitantemente a conectividade entre estes nós, estabelecendo-se com isso as rede de conexões que estão sendo referidas ao longo deste texto. E, mais uma vez, não basta apenas a rede física (PRETTO, 1999, p. 80).

Pretto (1999) vai mais além, afirmando que é necessária a articulação destas mudanças aplicadas à educação com o aperfeiçoamento do sistema educacional, implicando uma transformação profunda tanto da sociedade como das políticas educacionais.

Como já venho afirmando ao longo deste texto, esta passagem não corresponde apenas a um aperfeiçoamento do sistema educacional. Ela exige uma transformação profunda, que imponha, obrigatoriamente, a implantação de políticas educacionais coerentes com as transformações da sociedade como um todo, e não, simplesmente, modernizadoras (PRETTO, 1999, p. 79).

Por sua vez, Gadotti (2002) enfatiza a importância da escola, no sentido de estimular a organização e apreensão do arsenal de informações hoje disponíveis e de fácil

acesso, alertando para o fato de que o espaço escolar deve ser o centro das inovações na sociedade do conhecimento, como também, deve ser a bússola que orienta nesse mar de conhecimento.

A escola não pode ficar a reboque das inovações tecnológicas. Ela precisa ser um centro de inovação. Temos uma tradição de dar pouca importância à educação tecnológica, a qual deveria começar já na educação infantil. Na sociedade da informação, a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral (GADOTTI, 2002, p. 8).

Pacheco (1996) argumenta que, com a inovação, é possível criar novas formas de organizar e implementar currículos e práticas educativas, rompendo assim com as perspectivas reformistas anteriores. Acrescenta que é necessário produzir alternativas para sustentação de práticas inovadoras.

Nesse sentido, percebe-se que a geração contemporânea, também chamada de Cabeças digitais por Nicolaci-da-Costa (2006) ou Nativos Digitais, no entender de Prensky (2001), quer inovações, mudanças e rapidez, conforme essas pessoas presenciam no seu cotidiano. Isso também é observado por Toschi (2010), conforme descrito a seguir:

O mundo das mídias digitais oferece aos jovens e adultos, possibilidades múltiplas e infindáveis. Escrita, som, imagem, movimento constituem estas mídias que, acima de tudo, dão protagonismo ao usuário no processo de seleção do que julga ser importante para ele, e a isto dá significado (p. 173).

É necessário, todavia, fazer uma ressalva entre estas possibilidades múltiplas, porque os jovens, convivendo com tanta informação, não conseguem pensar no mundo sem a conexão com a internet.

Esta geração do século XXI, estudantes já provenientes da era digital, é denominada *Homo Zappiens*, conforme explica Veen e Vrakking (2009). Estes são a geração de crianças nascidas depois de 1990, que não conheceram o mundo sem a internet e a tecnologia digital. Eles consideram a escola como algo que está fora do mundo real deles. Sobre isso, Veen e Vrakking (2009) faz a seguinte afirmação:

[...]salas de aula feitas com “giz e voz” não são interessantes para o Homo Zappiens. São aulas que contrastam muito com o seu modo ser. O contraste é muito grande para com sua vida fora da escola, em que ele tem o controle sobre as coisas, há conectividade, mídias, ação, imersão e redes. [...] (VEEN e VRAKKING, 2009, p. 47).

Especificamente em relação à inovação dentro do espaço educacional e recorrendo aos ensinamentos de Prensky (2002), pode-se entender que a tecnologia é vista pelos estudantes como uma aliada, não como uma rival. O modo de pensar desses estudantes, diante de tanta informação, é rápido, cumulativo e digital; enquanto que o que a escola lhe apresenta é analógico e “da perspectiva da criança, essa sala de aula é um ambiente em que as informações são extremamente pobres” (VEEN e VRAKKING, 2009, p. 59).

1.4.1 As tecnologias

As definições de técnica e de tecnologia não devem ser confundidas. Antes de conceituar Tecnologias, torna-se imprescindível relacionar a diferença conceitual entre técnica e tecnologia.

Vargas (1994) menciona que “a técnica faz parte do cotidiano do ser humano, no agir, no pensar, pois este ao intervir na natureza está produzindo um trabalho que, eventualmente, buscou para isso uma técnica que faz parte do ser humano e também faz parte de seu conhecimento (*sic*)” (p. 171).

A técnica, para o referido autor, é tão antiga quanto o homem. Ao produzir fogo, construir ferramentas, matar um animal estava utilizando uma técnica, o que permitiu sua sobrevivência. Assim, quando o ser humano descobre que há a intenção de usar um instrumento para sua sobrevivência, ele transforma então este instrumento em técnica (VARGAS, 1994). A Tecnologia, por sua vez, é o acréscimo de ciência a esta técnica.

Na visão de Lago e Brito (2010), tecnologia, antes da Segunda Guerra Mundial, “era simplesmente um conhecimento prático e não tinha nenhuma interação com a ciência” (p. 2). Em inglês era considerada simplesmente a habilidade humana de utilizar instrumentos, o que em português jamais poderia ser chamada de tecnologia, como destaca Abiko (2003).

De acordo com Gallino (1995), tanto a tecnologia de processos produtivos, quanto a tecnologia de processos de decisão, da comunicação de massa, tecnologia informática, de transportes, como as tecnologias biológicas, médicas e químicas, são formas essenciais para o mundo contemporâneo.

Grinspun (1997), em relação à conceituação etimológica, destaca que a “tecnologia provém de técnica, cujo vocábulo latino *techné* quer dizer arte ou habilidade. Esta derivação mostra que tecnologia é uma atividade voltada para a prática, enquanto a ciência é voltada para as leis a que cultura obedece” (p. 11).

Tecnologia física: são as inovações de instrumentais Acrescentando a tal ideia, Vargas (1994) assevera que o conceito de tecnologia na atualidade se generalizou "visando finalidades diferentes, em busca de solução para problemas específicos de áreas diferentes" (p. 224). Por sua vez, Brito e Negri Filho (2009) argumentam que "tecnologia é conhecimento" (p. 10).

O que se pode dizer, então, é que a tecnologia vai além de meros equipamentos, embora ela possa ser composta de equipamentos. Assim, Bueno (2005) revela sua visão sobre tecnologia:

[...] um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida. Há uma constante necessidade do ser humano de criar, a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo instrumentos desde os mais primitivos até os mais modernos, utilizando-se de um conhecimento científico para aplicar a técnica e modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos do processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos (BUENO, 2005, p. 87).

A tecnologia tem o objetivo de auxiliar o ser humano em suas atividades, num constante processo de criação, a partir da interação do com o seu meio, alargando suas possibilidades de produzir novos conhecimentos científicos:

O principal objetivo da tecnologia é aumentar a eficiência da atividade humana em todas as esferas, incluindo a produção. Poderíamos dizer que a tecnologia envolve um conjunto organizado e sistematizado de diferentes conhecimentos, científicos, empíricos e até intuitivos voltados para um processo de aplicação na produção e na comercialização de bens e serviços (GRINSPUN, 1997, p. 11).

Desse modo, o conceito de tecnologia está diretamente relacionado ao contexto em que ela se insere, como um conjunto de informações que mudam e se adequam constantemente, buscando seu aperfeiçoamento:

A tecnologia caracteriza-se, de uma maneira geral, como um conjunto de conhecimentos, informações e habilidades que provem de uma inovação ou invenção científica, que se operacionaliza através de diferentes métodos e técnicas e que é utilizado na produção e consumo de bens e de serviços. Ciência e tecnologia estão sempre juntas, não apenas em termos do conhecimento estruturado e fundamentado, mas também em termos da prática efetivada. A ciência está comprometida com os princípios, as leis e as teorias, enquanto a tecnologia representa a transformação deste conhecimento científico em técnica que, por sua vez, poderá gerar novos conhecimentos científicos. Em outras palavras, é um conhecimento e uma ação que não param jamais, em constante reciprocidade, na medida em que a tecnologia está buscando, permanentemente, aperfeiçoar as mudanças trazidas pela ciência (GRISPUN, 1997, p. 12).

Tajra (2001) argumenta que, além desta inserção da tecnologia e toda informação que ela transmite, pode ser apresentada de três formas:

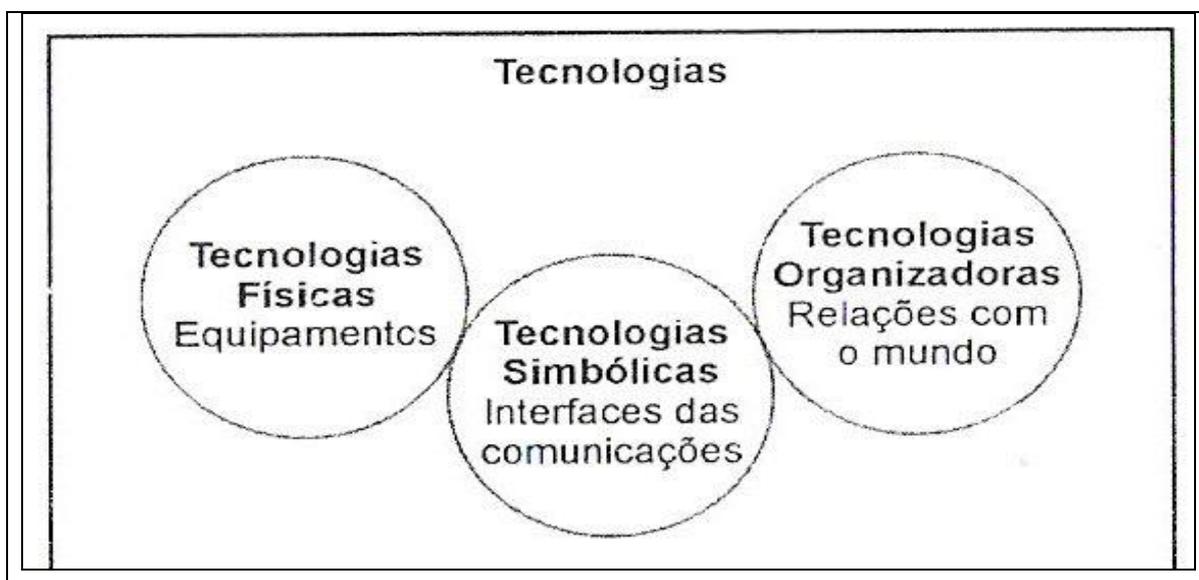
físicos, tais como: caneta esferográfica, livro, telefone, aparelho celular, satélites, computadores. Estão relacionados com a Física, Química e Biologia.

Tecnologia organizadora: são as formas de como nos relacionarmos com o mundo; como os diversos sistemas produtivos estão organizados. As modernas técnicas de gestão pela Qualidade Total são um exemplo de tecnologia organizadora. Os métodos de ensino, seja tradicional, construtivista, montessoriano, são tecnologias de organização das relações de aprendizagem.

Tecnologia simbólica: estão relacionados com a forma de comunicação entre as pessoas, desde a iniciação dos idiomas escritos e falados à forma como as pessoas se comunicam. São os símbolos de comunicação (p. 48).

Estas tecnologias, analisadas na figura a seguir, estão interligadas e são interdependentes ao contexto em que se inserem e sua escolha depende da necessidade de sua utilização.

Figura 1: Tecnologias interligadas



Fonte: Tajra (2001, p. 48)

Se tecnologia é ciência e conhecimento científico, a técnica, para Schaff (1993) e Chesneaux (1995) refere-se a inovações constantes e rápidas no campo da ciência e da tecnologia, em aspectos físicos, microeletrônicos e energéticos, com grandes repercussões na vida social, econômica, cultural, política e educacional. Segundo Brandão (1998), “[...] as novas tecnologias foram elevadas à dignidade de um conceito, tornando-se emblema salvador da modernidade em crise” (p. 394).

Nesta pesquisa, o conceito de tecnologia adotado é o de Vargas (1994) afirmando que o conceito de tecnologia na atualidade se generalizou "visando finalidades diferentes, em busca de solução para problemas específicos de áreas diferentes" (p. 224)

1.4.2 As Tecnologias na educação e a inovação

As tecnologias têm chegado às escolas e se inserido em vários processos pedagógicos, conforme explica Toschi (2010). O desenvolvimento científico e tecnológico inaugura um novo período na humanidade. Deve-se levar em consideração que "a escola não pode ignorar o que está se passando entre estas tecnologias e seus alunos" (p. 10).

Diante do que é tecnologia, não basta conhecer seu conceito e como se organizam e se interligam, é necessário um direcionamento de como usá-la. Nesse contexto, encontra-se a educação.

O grande desafio da tecnologia é o desenvolvimento tecnológico e suas repercussões numa sociedade, pois ele vai depender da capacitação científica desta sociedade; e para que haja esta formação científica, há que existir necessariamente uma educação científica. Não podemos pensar em tecnologia somente como resultado e produto, mas como concepção e criação, e para isto não só precisamos do homem para concebê-la, mas e, sobretudo, da educação para formá-lo. Na tríade ciência-tecnologia-sociedade, por certo, a educação tem um lugar de destaque pelo que ela produz, desenvolve, mas, sobretudo pelo que ela pode construir (GRISPUN, 1997, p. 12).

Com a inserção das tecnologias e suas novas propostas, a educação não pode ficar fora deste processo, deve ter papel fundamental nas mudanças e inovações. Para Grispun (1997), no mundo atual, o desafio é entender que a "educação se faz presente não como antes, mas sim como a mediação nesse novo tempo" (p. 3). Segundo o autor, com a utilização de tecnologias interativas, "a educação tem que mudar para que o indivíduo não venha a sofrer com lacunas que deixaram de ser preenchidas porque a educação só estava preocupada com um currículo rígido, voltado para saberes e conhecimentos aprovados por um programa oficial" (p. 3).

As novas tecnologias, na verdade, devem ser vistas como auxiliares às inovações, segundo Brito e Purificação (2008) que afirmam que no "conceito de inovação que se propõe hoje, está envolvida a utilização de novas tecnologias em sala de aula, o que implicará novos projetos fundamentados em concepções de ensinar e aprender diferentes das propostas já existentes" (p. 37).

Desse modo, a tecnologia também se relaciona com as mídias digitais, às quais surgem continuamente, como ferramentas de auxílio ao processo educacional. A este respeito, destaca-se que, para que o indivíduo se aproprie de habilidades e competências do futuro, é necessário integrar o saber das novas tecnologias à escola, ao fazer e à sociedade, sendo integrada à democracia da escola pública, gratuita e de qualidade.

Principalmente por meio da aquisição de dispositivos eletrônicos, a escola tem procurado se ligar à realidade tecnológica do mundo atual. Contudo não se vê a condição necessária para se adquirir educação de qualidade sem se conhecer e utilizar, de forma consciente e reflexiva, tais recursos eletrônicos.

De acordo com Nicolaci-da-Costa (2006), é papel do professor se aproximar e conhecer o mundo eletrônico, pois ele faz parte do cotidiano de muitos alunos, adolescentes e jovens. A escola precisa se relacionar com o mundo cotidiano do aluno, fazer relações e aproveitar a potencialidades desses meios, interligando-se ao meio em que o aluno vive, o que se denomina contextualização. Uma escola de qualidade é aquela que consegue penetrar a realidade e a experiência do aluno, transformando a realidade dos acontecimentos naturais em um processo de conhecimentos e, assim, proporcionar condições para que eles desenvolvam todas as habilidades e competências que dele se espera, inclusive em relação ao uso das novas tecnologias.

Embora Drucker(1993) afirme que a tecnologia “está engolindo as escolas” também enfatiza ser imprescindível:

Repensar o papel e a função da educação escolar – seu foco, sua finalidade, seus valores. A tecnologia será importante, mas principalmente porque irá nos forçar a fazer coisas novas, e não porque irá permitir que façamos melhor a coisa velha.(p.153)

No entanto, para Lévy (1998)., a Internet é um agente humanizador, democrático e humanitário, mas alerta para descaracterização cultural de uma sociedade, por sofrer interferências de outras culturas, causando, desta forma, novos modos de interpretação e compreensão de fatos corriqueiros. Com a tecnologia digital, o acesso à informação e ao conhecimento de muitas e variadas culturas torna-se um fator relevante para a preocupação e posicionamento das escolas, que deve buscar formas inovadoras de relacionamento com a construção dos saberes.

Assim, é necessário que as instituições educacionais busquem um posicionamento com vistas a novas formas de se relacionar com a edificação dos conhecimentos e com variadas culturas, entendendo que as inovações podem vir

acompanhadas das tecnologias, das mídias e dos aparatos tecnológicos, mas estes recursos não são garantia de inovação. Nesse momento parece ser interessante ressaltar as palavras de Alves (2005), que disse: “A escola seja espaço onde se servem às nossas crianças os aperitivos do futuro em direção ao qual os nossos corpos se inclinam e nossos sonhos voam” (p. 158). Isso é buscar inovação, tentar de várias formas inculcar nos alunos a vontade de questionar, de aprender, experimentar e dessa forma causar-lhes o crescimento cognitivo. Sem que com isso tenha-se que valer obrigatoriamente das tecnologias disponíveis atualmente. Segundo Toschi (2010), inovação não depende de novas tecnologias:

Ser inovador não significa trazer tecnologias para dentro da sala de aula, ou incluí-la nos processos pedagógicos. Ser inovador significa reinventar a escola, torná-la diferente do que tem sido. Significa adotar a diversidade como chave da formação que busca imprimir nas pessoas que a procuram. Significa estar situada no seu tempo histórico, compreender os nexos que compõem a sociedade atual e atuar na perspectiva de melhorar este mundo, formar homens e mulheres capazes de imprimir mudanças substanciais na sociedade, de forma que a torne humana, fraterna, justa e solidária (TOSCHI, 2010, p. 9, Apresentação).

É preciso compreender que os recursos tecnológicos hoje, à disposição dos estudantes, devem ser vistos como aliados ou facilitadores do trabalho pedagógico. Precisa-se compreender que, “na escola, esses aparatos devem ser usados não como um substituto do professor, mas como um recurso auxiliar de que ele dispõe para facilitar o desenvolvimento do trabalho pedagógico” (HAYDT, 2003, p. 280), mantendo sempre a ideia de que inovação não necessariamente está aliada à tecnologia, visto que a tecnologia apresenta potência para a inovação, mas não é necessariamente a inovação. Tudo dependerá de como é utilizada pelo professor ou pela escola.

Sancho e Hernandez (2006), por sua vez, acrescentam que a inovação pedagógica não é somente mudança visto que “os recursos sempre são insuficientes, as mentalidades da administração, os diretores, os professores, os alunos e as famílias não mudam da noite para o dia” (p. 36), nem somente transformação, pois “esta forma de abordar a temática da transformação das tecnologias em recursos pedagógicos se fundamenta na evidência contrastada de que não são os instrumentos que mudam as práticas docentes profundamente enraizadas, e sim, estas práticas acabam domesticando as novas ferramentas” (p. 36).

No entanto, o fato de que todo conhecimento seja relativo, juntamente com o fato de que as finalidades visadas pelas diferentes intervenções e transformações possam

não ser compartilhadas sequer por todos os membros de um mesmo grupo social, gera inadequações, conseqüências inesperadas e resultados sempre insatisfatórios para alguém. Isto tem levado a aumentar, principalmente com a generalização dos valores da sociedade tecnológica, o sentimento de ambivalência, desconfiança e impossibilidade de se defender de um grande número de cidadãos, propiciando uma crise de legitimação da ciência e da tecnologia.

O nosso processo de compreensão e ação no mundo, segundo Sancho e Hernandez (2006), tem estado marcado, entre outros fatores, pela nossa experiência escolar e, nesse sentido, as tecnologias usadas no ensino escolar acabam por modelar o desenvolvimento dos indivíduos e as suas formas de apreensão do mundo.

É proeminente ressaltar a necessidade de se analisar e entender a perspectiva dos estudantes acerca das inovações tecnológicas. Segundo Veen e Vrakking (2009), tais inovações podem ser divididas em inovações tecnológicas e inovações dos processos. As inovações tecnológicas são rápidas, enquanto as inovações nos processos são mais lentas, em especial a dos processos pedagógicos. Para o aluno, que se presencia no cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, em meio as alterações tecnológicas no mundo, os professores são lentos em suas explicações e respostas, o que ocasiona o distanciamento entre aluno e o professor, pois esses alunos requerem respostas instantâneas a seus questionamentos (VEEN e VRAKKING, 2009, p. 63-64).

Wertheim (2004) ratifica tal ideia quando alega que a mudança no quadro atual da educação, mesmo diante de tantas tecnologias e todo investimento em fazer uma mudança, será lento e exigirá alterações profundas nas bases pedagógicas, para que seja consistente e possa ser abrangente. Assim, o autor acrescenta:

A questão não se resume à técnica pela técnica nem ao acréscimo epidérmico de técnicas. A educação escolar é um todo tradicional, apoiado nos seus pilares tradicionais. Dessa forma, a tecnologia não é um adorno ou adendo superficial que se possa incrustar no velho prédio sem que outras partes sejam afetadas. Voltada para a continuidade das gerações, não por acaso a educação escolar apresenta consistente unidade e intensas forças coesivas em que uma componente afeta o outro. Assim, as novas tecnologias da informação e de comunicação alteram sensivelmente as relações entre os atores e entre os componentes do sistema. Não se trata de mudanças fáceis e rápidas, mas de alterações que se referem aos próprios apoios fundamentais da edificação (WERTHEIM, 2004, p. 8).

Castellón e Jaramillo (2004), assim como já disse Menezes (2003) sobre a introdução de novos elementos, como laboratórios de informática, salas de multimídia,

acesso à internet na escola, explicam que os desafios da sociedade da informação, que quer sempre respostas rápidas, é saber distinguir o que é inovação e o que é simplesmente aparato tecnológico sem conteúdo. Assim, para entender uma inovação tecnológica pedagógica, deve-se saber que não se refere somente ao professor “*Power point*” que apresenta sua aula pronta para os alunos, nem se refere ao aluno que apenas “copia e cola”, pois é incapaz de dar novas respostas, mas simplesmente transcrever da Internet. O século XXI, da sociedade da informação, precisa de professores que sejam capazes de sugerir perguntas novas e que estimulem os alunos a criar novas perguntas e novas respostas.

Para se formar professores e alunos que utilizem reflexivamente as tecnologias e a Internet em sala de aula, requerem-se mudanças de modelos quanto à metodologia empregada. O acúmulo de informações não é garantia de produção de conhecimento, para isto é preciso ter um objetivo, um referencial e uma capacidade de extrair o que realmente interessa.

O conhecimento não viaja pela Internet. Construí-lo é uma tarefa complexa, para a qual não basta criar condições de acesso à informação. Hoje, para poder extrair informação útil do crescente oceano de dados acessíveis na Internet, exige-se um conhecimento básico do tema investigado, assim como estratégias e referenciais que permitam identificar quais fontes são fiáveis. Por outro lado, não devemos esquecer que, para transformar a informação em conhecimento, exige-se – mais do que qualquer outra coisa – pensamento lógico, raciocínio e juízo crítico (MARTÍNEZ, 2004, p. 97).

Filmus (2004) diz que, frente a tantas informações, é necessário se adquirir novas competências e repensar sobre como aplicá-las em um mundo em transformação, pois o saber transmitido na escola atual não se vincula à realidade do aluno, porque ainda é um saber memorizado, baseado em datas, fórmulas e dados, cuja função é a da avaliação.

A adaptação do ensino às transformações que se produzirão nas próximas décadas exigirá mudanças profundas nos saberes que o sistema educacional transmite. Não é possível prever os conteúdos concretos que deverão ser ensinados nas diferentes disciplinas. Em parte, porque muitos deles ainda não foram criados. Em contrapartida, é factível afirmar que assistiremos a uma transformação sem precedentes tanto no tipo de conhecimentos que a escola transmitirá como nas competências (saber fazer) em que os futuros alunos serão capacitados (FILMUS, 2004, p. 126).

No ambiente escolar, o professor pode propor o uso de inovações tecnológicas, mas sugerindo atividades que induzam à produção do conhecimento. Do contrário, não se

garantirá inovação. Para Tavares (2006), a quantidade de informações, conhecimentos e valores que as mídias e recursos eletrônicos trazem, é bastante significativa. Seu conteúdo é facilmente absorvido, entendido e socializado, mas não de uma forma passiva, como se pode pensar. Ao contrário, alunos adolescentes, jovens e adultos, interagem com os conteúdos, com suas narrativas e discursos de uma forma ativa.

Este primeiro capítulo finaliza com explicitação das principais temáticas envolvidas na investigação, conceituando educação, tradição, e inovação e aproveitando-se das teorias de Brandão (1998), Carbonell (2002), Cardoso (1992), Gadotti (2002), Grinspun (1997), Hobsbawn e Ranger (1997), Krieck e Durkheim (*apud* Brandão, 1998), Libâneo (2002), Machado (1995), Menezes e Vaz (2002), Menezes (2003), Mitrulis (2002), Pretto (1999) e Saviani (1984).

No capítulo dois, a seguir, apresenta-se a abordagem das tendências pedagógicas, a escola e a escola pública no Brasil, as tecnologias e as tecnologias na educação, as mídias digitais e os jovens, além da tradição na escola e a inovação tecnológica. O referencial teórico desse capítulo baseia-se em Barbieri (1998), Estevão (1994), Gadotti (2002), Menezes (2003), Menezes e Vaz (2002), Mitrulis (2002), Pinheiro (2007), Pretto (1999) e Smaniotto (2008).

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO, A ESCOLA E AS TECNOLOGIAS

Este capítulo tem o propósito de desenvolver uma análise relativa à educação, à escola e às tendências pedagógicas, a fim de se coletar subsídios teóricos que proporcionem contribuição no que se refere à tradição e inovação nas escolas, destacando teorias e estudos de autores como Menezes e Vaz (2002); Gadotti (2002); Pretto (1999); Smaniotto (2008); Menezes (2003); Barbieri (1998); Mitrulis (2002); Pinheiro (2007); Estevão (1994).

2.1 Tendências pedagógicas

Entendendo tendência como uma direção de “cunho filosófico e pedagógico que determina padrões e ações educativas” (FERREIRA, 2003, p. 39), uma tendência está diretamente ligada a ideias e posturas pedagógicas percebidas nas práticas educativas. A autora afirma o seguinte:

(...) tendência pedagógica é, na verdade, uma inclinação por pensamentos e comportamentos pedagógicos lidos na história da educação ou mesmo em outras práticas pedagógicas hodiernas. Muitas vezes, em uma escola, em uma comunidade, percebem-se práticas educativas cuja orientação embora existente não é fruto de uma reflexão mais apurada, consensada. Assim, vão-se reproduzindo e tornam-se explicações do processo educativo, enraizando-se na dinâmica escolar (FERREIRA, 2003, p. 39).

Assim, percebe-se que as tendências pedagógicas são variadas e dependentes da historicidade, além de que se pode defini-las com base em vários autores. Contudo, para este estudo, buscou-se apresentar brevemente a visão bibliográfica de Libâneo e Saviani.

2.1.1 Classificação de Libâneo

Segundo Libâneo (2002), as tendências pedagógicas dividem-se em liberais ou não-críticas ou pedagogias progressistas críticas. As liberais ou não-críticas, por sua vez estão subdivididas em tendência liberal tradicional, tendência liberal renovada progressiva, tendência liberal renovada não-direta e tendência liberal tecnicista. As pedagogias progressistas críticas subdividem-se em tendência progressista libertadora, tendência progressista libertária, tendência progressista crítico-social dos conteúdos.

A tendência pedagógica liberal é aquela que prepara o indivíduo com base em suas aptidões, com o intuito de que ele possa vir a ocupar e desempenhar papéis na sociedade. São estas as tendências:

- Tendência Liberal Tradicional: refere-se à escola tradicional cuja prática escolar é totalmente desvinculada da realidade cotidiana do aluno. Não se considera a idade mental da criança, pois ela é educada como um adulto em miniatura. Os exercícios são repetitivos e o professor é o único detentor do saber. As avaliações são através de provas e exercícios;
- Tendência Liberal Renovada Progressista: Esta tendência defende a ideia de aprender fazendo, respeitando os interesses do aluno e a aprendizagem passa a ser uma descoberta.
- Tendência Liberal Renovada não-diretiva: ensino centrado no aluno, tendo no professor um facilitador. A escola se preocupa mais com os problemas psicológicos do que pedagógicos.
- Tendência Liberal Tecnicista: seu objetivo principal é formar indivíduos competentes para o mercado de trabalho, não se importando com as mudanças sociais. De certa forma, é uma inovação à escola tradicional, porém não conseguiu fazer com que o professor assimilasse as novas teorias. A partir da reforma do ensino com a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi implantada a escola tecnicista.

Em relação às tendências pedagógicas progressivas, segundo Libâneo (1990), elas retratam a realidade sociopolítica da sociedade, podendo ser divididas em três tipos distintos, sendo elas as seguintes:

- Tendência Progressista Libertadora: associada à pedagogia de Paulo Freire, é conhecida como vinculadora entre a educação e a luta pelo oprimido. Segundo Gadotti (1988), ultrapassa os limites pedagógicos, pois se situa no campo da política, economia e ciências sociais, pois o conhecimento por si só não é suficiente se não for elaborado uma nova estrutura que permita, além de se apropriar de outros, também elaborar seus próprios conhecimentos;
- Tendência Progressista Libertária: somente é considerada a aprendizagem que serve para uso prático no cotidiano do aluno por meio de suas

experiências. Valoriza a liberdade de expressão, debates em grupo e a informalidade da aprendizagem;

- Tendência Progressista Crítico-Social dos conteúdos: a importância dos conteúdos é valorizada. Por meio deles e da socialização, o aluno terá uma participação ativa e democrática. A partir do que o aluno já sabe, é feita uma síntese que unifica todo o seu conhecimento.

Portanto, para Libâneo (1990), as tendências pedagógicas dividem-se em dois grupos: a liberal e a progressista. Conhecendo estas tendências e seus pressupostos o professor será capaz de avaliar que embasamento teórico explica sua prática em sala de aula. Divididas em pedagógica liberal e pedagógica progressiva, trata-se, pois, de tendências que direcionam o aprendente a novas percepções, levando-se em conta o conhecimento já adquirido por ele em sua vivência pregressa.

2.1.2 Classificação das teorias da educação de Saviani

Saviani (1984) define as teorias da educação como “teorias não críticas” e “teorias críticas”. As chamadas de “não críticas” são aquelas que “não consideram os problemas e a estrutura social como influenciadores da educação [pois] encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (p. 103), enquanto as chamadas de “crítica” são aquelas que não consideram a possibilidade de “compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais” (p. 103).

Na teoria não-crítica, a marginalidade é considerada um fenômeno que deve ser corrigido pela educação, cujo papel seria o de manter uma sociedade igualitária e que garante a equalização da sociedade, dando oportunidade a todos. Entende-se, pois, que essas teorias consideram a influência da escola e da educação, com base na sociedade.

Na teoria crítica, a marginalidade (ignorância) surge a partir da própria estrutura onde o indivíduo está inserido, implicando clareza de seus determinantes sociais:

A Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenreda a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir a questão educacional (SAVIANI, 1984, p. 103).

A seguir, a visão de Saviani (1984):

- Nas teorias não-críticas, a questão era a de superar a marginalidade (representada pela ignorância do educando). A escola seria um remédio para

este mal. Porém essa corrente não se tornou universal, pois não conseguiu contemplar a todos, além de que os que foram contemplados com o remédio (a escola) não superaram a marginalidade(ignorância do educando).

- Nas teorias críticas, a escola era a responsável pela discriminação, causadora da marginalidade.

Portanto, em cada uma destas teorias, é apresentada uma forma de entender e analisar as relações entre a educação e a sociedade. Ambas as teorias possuem visões diferentes quanto à sociedade, à marginalidade (os ignorantes são considerados os marginalizados) e à educação.

Em continuidade, Saviani (1984) destaca que são três as correntes teóricas não-críticas, devidamente mencionadas a seguir:

- A Pedagogia Tradicional: que busca o interesse dos dominantes, delegando à escola a função de superar a ignorância tendo como agente central o professor detentor do saber e, ao mesmo tempo, sujeito do processo e o elemento decisivo e decisório, cabendo ao aluno simplesmente assimilar o que lhe é ensinado;
- A Pedagogia Nova: que critica a Pedagogia Tradicional, vendo o marginalizado não como o ignorante, mas como o rejeitado, considerando que o importante não é aprender, mas aprender a aprender;
- A Pedagogia Tecnicista: sua finalidade é treinar os educandos para realizarem tarefas específicas na sociedade, ou seja, aprender a fazer. O elemento principal passa a ser a organização racional dos meios. Como resultado deste processo, professor e aluno ocupam posição secundária.

Saviani (1984) observa que essa tendência pedagógica tecnicista predominou no Brasil durante o século XX, entre os anos de 1960 e 1970, período em que se buscava educar o indivíduo com foco em suas capacidades para o mercado de trabalho. Foi também neste período que foi criada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, sob o n.º 5.692/71, considerando o ser humano como reflexo de seu meio social. Assim, buscava-se construir princípios científicos para a construção da auto-instrução.

Para Skinner (*apud* MENDES, 1987), o indivíduo é visto como produto do meio e, como tal, deve ser entendido como ser funcional que é construído para o mundo, de modo que o professor torna-se apenas um técnico que garante a eficiência do ensino. Esta pedagogia destaca o uso de técnicas direcionadas aos objetivos instrucionais,

evidenciando o aprender através do fazer em livros didáticos, e o conhecimento é adquirido por meio do resultado da experiência. Neste momento, com base em Saviani (1984), será destacada a divisão das teorias críticas:

- A teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, em que a educação reproduz as desigualdades sociais. Enxergando na ação pedagógica uma imposição arbitrária da cultura, considera a influência dos meios de comunicação sobre os dominados. A escola, então, é reprodutora da cultura dominante;
- A Teoria da Escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE), segundo a qual, em uma economia capitalista, o instrumento mais poderoso é a escola, priorizando a hierarquia educacional e marginalizando a classe trabalhadora. Mézáros (2005) cita que “(...) é por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (p. 27).
- A Teoria da Escola Dualista, proposta por Establete e Baudelot¹, defendendo a ideia de que a escola se dividia a partir de aparências, dados os conceitos humanitários e unificadores dos indivíduos. Nesta teoria, a escola se subdividia em redes (da burguesia e do proletariado), evidenciando a luta de classes e a construção da escola com base no capitalismo. É nesta fase que a escola passa a agir como instituição articuladora, comprometendo-se com os interesses da rede dominante. Portanto, as escolas serviriam aos interesses da burguesia no sentido de reprimir qualquer tipo de luta revolucionária, causando alienação dos educandos. Assim, a “escola é, ao mesmo tempo, um fator de marginalização” (SAVIANI, 1984, p. 32).

Saviani (1984) argumenta também, sobre o exemplo da curvatura da vara, que a vara tendia para o lado da Pedagogia Nova e que seria necessário um esboço de uma teoria crítica da educação que correspondesse à classe trabalhadora. Uma nova proposta sugere que a escola deveria ser aberta ao saber elaborado, crítico e reflexivo e que professores e alunos fossem capazes de transformar a sociedade, ou seja, o ponto correto da vara, que puxa para o lado da escola tradicional para buscar o prumo correto.

A Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade

¹ Christian Baudelot e Roger Establete são sociólogos franceses que tiveram uma preocupação em desenvolver uma concepção crítica da educação e da escola no capitalismo. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/39624407/Establete-Baudelot>>. Acesso em: 25/3/2011.

marcam a educação e, conseqüentemente como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenreda a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir a questão educacional (SAVIANI, 1991, p. 103).

O século XXI é marcado pela velocidade com que as informações chegam até nós e a escola não pode ficar fora desse processo no qual, segundo Toschi (2010, Apresentação), “o desenvolvimento científico e tecnológico, as mídias digitais, o computador e a Internet inauguram um novo período na história da humanidade” (p. 10). Somente a inserção de novas tecnologias sem um estudo profundo em sua aplicação pedagógica implicaria a banalização do ensino. A área da educação ainda hoje possui tradições pedagógicas fortes, e ainda convive com o despreparo pedagógico dos professores. Os recortes a seguir descrevem o cenário da escola e da escola pública no Brasil, a fim de situar o leitor frente a sua problemática.

2.2 A escola e a escola pública no Brasil

A palavra escola vem do grego *Scholé*, que significa “lugar do ócio”. Isto porque as pessoas iam para lá em seu tempo livre para refletir. Na Grécia Antiga, iniciou-se como uma ação comunitária, denominada de Paidéia (formação harmônica do homem para a vida da polis), mas se tornou específica com o desenvolvimento da sociedade. Em Atenas, surgiram as escolas de bairro, “lojas de ensinar”, em que havia os mestres que, “reduzidos pela miséria a ensinar”, ensinavam as primeiras contas e letras. Brandão (1998) diz que surgiu junto com a escola “o pedagogo”, escravo doméstico responsável por conduzir as crianças nobres a um lugar onde eram ensinadas (p. 40).

Haydt (2003) afirma que a escola “surgiu como instituição social, ao longo da história, à medida que a organização das sociedades foi se tornando mais complexa, a tecnologia mais avançada e as aquisições culturais mais vastas e sistematizadas” (p. 12). A autora diz ainda que a história da escola está diretamente ligada a uma instituição social decisória, em que o Estado exercia seu poder de influenciar na formação de novas gerações.

Esta escola adquiriu maior abrangência nas últimas décadas do século XX. Segundo Patto (1999), essa força foi possível com o início de uma política direcionada à educação e com a implantação de redes públicas de ensino, tanto na Europa quanto na América do Norte. Este movimento foi inspirado na emergente sociedade burguesa.

A escola pública é oriunda dos anseios da revolução burguesa pela democracia, apesar de, no início, ela permanecer elitista:

Nunca se havia discutido tanto a formação do cidadão como durante os seis anos de vida da Revolução Francesa. A escola pública é filha dessa revolução burguesa. Os grandes teóricos iluministas pregavam uma educação cívica e patriótica inspirada nos princípios da democracia, uma educação laica, gratuitamente oferecida pelo Estado para todos. Tem início com ela a idéia da unificação do ensino público em todos os graus. Mas ainda era elitista: só os mais capazes podiam prosseguir até a universidade (GADOTTI, 1995, p. 88).

A trajetória da escola pública no Brasil, atada aos ideais de escola leiga, gratuita e igual para todos, porém, não se concretizou. Pelo contrário, entrou em colapso.

(...) a escola pública sonhada como lugar de apropriação da cultura e da ciência acumulados historicamente, como condição para o desenvolvimento mental, social, cultural, afetivo dos alunos, uma escola de qualidade para todos, ferramenta cognitiva para preparação de sujeitos para a participação no trabalho, na política, na cultura, – essa escola não se consumou, ao contrário, desandou (LIBÂNEO, 2009, p. 1).

Segundo Libâneo (2006), quanto mais a escola pública se ampliou para receber os alunos, universalizando-se, mais ela diminuiu a sua qualidade. A escola pública do Brasil é basicamente destinada à “população pobre” (p. 16). A escola que sobrou para os pobres, caracterizada pelas suas missões assistencial e acolhedora, incluídas na expressão educação inclusiva, transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso vêm em prejuízo da qualidade do ensino; pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intra-escolares na aprendizagem. Há, dessa forma, um distanciamento crescente entre as políticas públicas e a realidade imediata das escolas públicas.

Recentemente, no CONAE 2010, Conferência Nacional de Educação², discutiu-se propostas para o Plano Nacional de Educação (2011-2020), com metas a serem alcançadas até a próxima década. Segundo Libâneo (2006), não consta nenhum item sobre o funcionamento interno da escola. Atualmente há um desacordo quanto aos objetivos da escola pública, pois a missão pedagógica é, na maioria das vezes, substituída pela escola

² A Conferência Nacional de Educação – CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Entre as propostas aprovadas está a reserva de 50% das vagas nas universidades públicas para alunos egressos de escolas públicas, sendo respeitada a proporção de negros e indígenas em cada ente federado, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<http://www.blogeducacao.org.br/conheca-o-documento-final-da-conae-2010/>> Acesso em 23/03/2011.

do acolhimento, da formação cidadã, que visa mais à integração social do que a ministração dos conteúdos.

A concepção de escola pública de vários governos, tanto na esfera federal, estadual, como na municipal, inspiradas na Europa, França e Inglaterra, foi gerada inicialmente na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, Tailândia em 1990. Essa Conferência foi promovida por órgãos internacionais que visavam à reconstrução financeira, especialmente dos países pobres e países emergentes, estabelecendo projetos de ensino cujo objetivo era a satisfação de necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos com duas características marcantes: atendimento às necessidades mínimas de aprendizagem e visão de uma escola como lugar de convivência e acolhimento social. No Brasil, as conferências realizadas foram uma cópia da Conferência de Jomtien. Os governos de Fernando Henrique Cardoso, de Lula assim como a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) seguiram também estas linhas (LIBÂNEO, 2006).

Nesse sentido, para Libâneo (2011), a escola pública inverteu suas funções em uma escola que não tem atendido às necessidades de aprendizagem, pois tem se mantido sem conteúdo, mas com muitos arremedos de acolhimento social, parecendo ser mais importante à convivência social do que à aquisição do conteúdo. Quanto mais a escola se desvincular da sua dependência com a aquisição do conhecimento, domínio dos conteúdos e formação do pensamento, mais tempo ela terá para a convivência.

No Brasil, ao longo de sua história, a rede pública de ensino sofreu diversas modificações que inovaram o segmento educacional entre eles está a presença de diversos equipamentos da tecnologia que vieram com a intenção de modernização da educação.

2.3 Contradições entre a tradição da escola e a inovação tecnológica

Com a presença ou não de equipamentos da atualizada tecnologia na escola, Smaniotto (2008) salienta que o embate entre a tradição e a inovação, em relação à educação, continua a persistir, pois, geralmente, as escolas são tradicionais, ou seja, a instrução privilegia a reprodução de verdades ditas pelos professores. Segundo ele, é preciso mudar a mentalidade, abrir novos horizontes, “mudar o modelo tradicional e arraigado no qual o professor é o detentor do saber, sendo substituído por um professor facilitador na busca e na troca de informações” (p. 7)

Para Menezes (2003), mesmo mudando as mentalidades, é preocupante o embate entre a tradição e a inovação, porque a grande maioria dos projetos da mudança, quando adentram o campo prático, apresenta um curto período de vigência. Segundo o autor, “[...] os projetos, tidos inicialmente como inovadores, vão sendo gradativamente abandonados e, aos poucos, retorna-se à velha tradição” (p. 29). Assim, ele sugere que a inovação esteja inerente à reflexão, de modo que a inovação seja convertida em efetiva mudança, pois “é necessário que ela seja acompanhada de um processo reflexivo que leve o professor a avaliar e reavaliar constantemente sua prática, no sentido de solucionar os conflitos entre suas ideias prévias e o mundo real” (p. 95).

Hashweh (*apud* MENEZES, 2003) considera que os aspectos que causam conflito entre uma ideia anterior e uma ideia nova podem sugerir três alternativas, sendo elas: a) a inovação pode levar à acomodação da nova ideia sendo progressiva, b) pode ser uma ideia não resolvida, persistindo um conflito não resolvido, ou c) pode optar por preservar todas as práticas e ideias anteriores, sendo totalmente conservadora (p. 93).

Segundo Menezes (2003), relatos de professores demonstram que essa acomodação torna-se um empecilho à vontade de mudar, quando insiste em permanecer por intermédio da visão de mundo dos membros de um determinado grupo social. Então, o caminho da inovação cruza, quase sempre, com a estrada bem consolidada da tradição e da acomodação.

No geral, a palavra tradição pode significar continuidade, permanência de uma doutrina, visão de mundo ou conjunto de costumes e valores de uma sociedade, grupo social ou escola de pensamento, que se mantêm vivos pela transmissão sucessiva através de seus membros (MENEZES, 2003, p. 100).

O contradição apresenta-se, principalmente, no que acontece na escola real e o que se espera da escola ideal, já que tal ameaça é percebida como valorização dos conhecimentos que são adquiridos e elaborados cientificamente em prol do conhecimento prático. Menezes (2003) também enfatiza que a decisão de sair do comodismo e inovar depende mais da astúcia do professor do que dos projetos sugeridos. Apesar do muito que se fala sobre novas metodologias, elas não estão presentes na prática. Além disso, a falta de incentivo às mudanças faz com que “os professores retornem facilmente às suas práticas anteriores” (p. 100).

Não basta romper com o tradicional, nem sair do comodismo e inovar. Deve-se levar em conta o dever ético da profissão e a preocupação com a participação dos alunos nesta mudança.

O dever ético da profissão leva à preocupação com as consequências que uma possível mudança na estrutura do currículo possa trazer para um aluno que participe dessa inovação. Além dessa preocupação, há também a força implícita do mercado editorial e dos programas de vestibulares que ditam os currículos das escolas. Mesmo quando se consegue uma certa abertura para alguma mudança, entra em cena a tradição da formação pedagógica do professor, que prepara sobretudo para trabalhar de uma determinada maneira, não abrindo espaço para discussão de outros fazeres (MENEZES, 2003, p. 102).

Quando se mencionam as mudanças na educação significa indicar mudanças no todo, ou seja, mudanças nas mentalidades. Cabral Neto (1990) argumenta que o conflito é pelo fato de pensar que somente introduzir computadores é o suficiente para mudar os modelos tradicionais. No entanto, computadores sozinhos não representam novas dinâmicas, mas podem ser usados como novos recursos, dependendo da forma como forem utilizados (p. 14).

Silva (2005) enfatiza que, antes da inovação, é preciso primeiro resguardar a qualidade, ou seja, uma melhora na qualidade e inovação do conhecimento. Na educação é necessário levar em consideração os seguintes pressupostos educacionais: os papéis do professor e do aluno, a obtenção do conhecimento, a realidade, o contexto no qual a escola está inserida, e a capacidade do aluno. Para melhor compreensão dos aspectos que causam contradições entre tradição e inovação, podem-se destacar as palavras de Estevão (1994). Segundo ele, a produção de inovação é um processo conflitual de ruptura com a tradição, em que se busca criar condições que facilitem e encorajem o comportamento inovador, com a consciência de que essa necessidade decorre de pequenas intervenções e processos naturais globais.

No entanto, é de extrema relevância entender que, na perspectiva dialética, o embate é estruturante da sociedade. É assim que acontece a formação social em qualquer que seja a época ou o contexto. O conflito ou a contradição, dessa forma, fazem parte da sociedade, tornando-se, pois, estruturador dessa sociedade. Assim, observa-se que no conflito ou na contradição entre tradição e inovação pode-se entender a constituição de ideias e valores que vão permear a nova composição educacional.

CAPÍTULO III

CONTRADIÇÕES ENTRE A TRADIÇÃO E A INOVAÇÃO NO COTIDIANO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ANÁPOLIS

Este capítulo tratará, conforme anunciado, da apresentação, descrição e análise dos dados sobre a percepção dos professores e gestores acerca da tradição e da inovação no processo educativo e da inserção das tecnologias digitais nas escolas públicas municipais de Anápolis. Pretende-se discutir os dados segundo os conceitos teóricos abordados nos dois primeiros capítulos acerca do objeto pesquisado.

Neste contexto, cumpre destacar que o objetivo geral desta pesquisa é analisar a contradição entre as percepções de professores e gestores sobre a tradição e a inovação pedagógica no processo educativo com a inserção das inovações tecnológicas nas escolas públicas municipais de Anápolis/GO.

De modo específico, os objetivos deste trabalho incluem: 1) identificar a visão que os professores e gestores têm sobre os aspectos relevantes envolvidos no uso de recursos tecnológicos em escolas públicas municipais de Anápolis, 2) verificar se adotam nos seus discursos uma postura tradicional ou inovadora, 3) entender nos seus discursos quais os aspectos que revelam a tradição e a inovação, favorecendo a compreensão da realidade sociocultural das escolas públicas municipais desta cidade.

Para tanto, este capítulo está estruturado da seguinte forma: num primeiro momento, apresenta-se a descrição da problemática e alguns aspectos considerados relevantes para compreensão de tal problema. Em seguida, far-se-á uma descrição da Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, para depois proceder com a caracterização da pesquisa e contextualização dos sujeitos pesquisados. Para fechar, proceder-se-á com a análise dos dados de contradições perceptíveis nas falas dos entrevistados.

3.1 A problemática

Nas escolas públicas municipais da cidade de Anápolis, 69,6% das turmas de Educação Básica estão no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009), o que representa um acréscimo do número de alunos nos últimos anos, na rede municipal, justificado pela

municipalização das escolas, que têm seus objetivos de desenvolvimento e articulação viabilizados com base em legislações, como o Plano Nacional de Educação de 2001 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

As escolas públicas do município passam, hoje, por profundas mudanças em seu contexto social. Na atual administração, 2009 a 2013, há uma preocupação em aplicar todos os recursos das novas tecnologias, no sentido de que haja maior ambientação, tanto para os alunos quanto para os professores, para acompanhar e ampliar os conhecimentos pedagógicos. As transformações baseiam-se, em sua grande maioria, na utilização dos computadores. No entanto, não basta usar os computadores é preciso refletir sobre o seu uso pedagógico, como sugere Kochhann (2010) que diz o seguinte:

[...] pode-se dizer que alguns educadores têm identidade com traços tradicionais de ensino e, por isso, sentem a necessidade do uso das mídias ou, então, mesmo sentindo necessidade de utilizá-las em sala de aula, têm muita dificuldade em aprender a manusear as ferramentas ou não conseguem perceber como utilizá-las nas suas aulas (p. 150).

A preocupação com o sucesso de todo o processo é crucial, visto que adquirir tecnologia não é suficiente para a qualidade do ensino. É necessário considerar a formação dos professores que, na prática, tendem a priorizar o conteúdo que ensinam e não a construção do conhecimento pelo estudante, atuando como meros reprodutores e multiplicadores de métodos tradicionais (CUNHA, 1997).

Moran (1998) considera que o ensino com as novas mídias deveria questionar as relações convencionais entre professores e alunos. Para tanto, define o perfil desse novo professor como alguém que deve ser aberto, humano, valorizando a busca, o estímulo, o apoio aos educandos e, além disso, deve ser capaz de estabelecer formas democráticas de pesquisa e comunicação.

3.2 Proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis

A proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis³ (ANÁPOLIS, SEMED, 2010) em conformidade com as orientações da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tem como objetivo a

³ Todas as informações sobre a Proposta Pedagógica para as escolas da rede municipal de Anápolis constam do site <http://www.anapolis.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=430&Itemid=199>.

formação integral de seus alunos e o desenvolvimento das suas plenas capacidades (motoras, afetivas, sociais e cognitivas), bem como sua formação enquanto cidadão participativo, consciente e atuante na sociedade.

Propõe oferecer aos alunos a possibilidade de uma aprendizagem dinâmica, global e significativa, norteando a ação educativa tendo por base a própria realidade do educando, partindo do princípio de que através de estímulos e desafios ele é capaz de agir sobre o meio, compreendendo a ação realizada e construindo seu próprio conhecimento.

A meta da SEMED é implementar um ensino de qualidade, que respeite e valorize o ser humano e que contribua plenamente para seu desenvolvimento, para a construção dos seus conhecimentos e para sua formação enquanto cidadão. Assim, a ação educativa da SEMED estabelece uma perspectiva de obtenção do conhecimento em consonância com as orientações da Lei 9.394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais: a contextualização do conteúdo com a realidade do aluno, o respeito à sua bagagem de conhecimentos, a reflexão sobre suas experiências de vida e a construção da cidadania.

Segundo a Proposta Pedagógica da SEMED (2010), seus fundamentos baseiam-se numa proposta sócio-histórica, à luz das teorias construtivistas de Jean Piaget, Lev Vigotski, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e outros, como embasamento necessário para a prática pedagógica.

A SEMED tem sua Proposta Pedagógica baseada na abordagem sócio-construtivista da aprendizagem, objetivando ampliar as capacidades dos alunos, desenvolvendo a autonomia, a compreensão da realidade, incentivando a participação e a co-responsabilidade na vida social. Adotando os fundamentos de uma proposta sócio-histórica, buscamos à luz das teorias construtivistas de Jean Piaget, Lev Vigotski, Emília Ferreiro, Ana Teberosky e outros, o embasamento necessário para sua prática pedagógica. Para Piaget, o conhecimento humano resulta da interação do sujeito com o ambiente e o agir de quem aprende é elemento central para se compreender algo. Segundo suas pesquisas, a criança se apodera de um conhecimento se “agir” sobre ele, pois aprender é modificar, descobrir, inventar. A educação respaldada em princípios piagetianos visa promover o desenvolvimento amplo e dinâmico do educando, desde o período sensório-motor até o operatório abstrato. Para isso, a escola deve promover a descoberta e a construção do conhecimento. A finalidade é a formação de homens criativos, inventivos e descobridores, de pessoas críticas e ativas, construtoras de sua autonomia. O psicólogo soviético Lev Vigotski é o principal representante dos pressupostos sócio-históricos da teoria construtivista, pois considera que o homem constitui-se como tal através de suas interações, sendo visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. Vigotski evidencia em

seus estudos a necessidade de interação com os objetos de aprendizagem num ambiente social real, no qual os parceiros mais experientes orientam os parceiros menos experientes. A contribuição entre os alunos é fundamental para o avanço individual e coletivo destes na construção do conhecimento (SEMED, 2010, p. 1).

Dessa forma, a SEMED (2010) busca desenvolver uma concepção de educação baseada nos modelos desenvolvidos por esses e outros teóricos da educação, como: Emília Ferreiro (Psicogênese da Língua Escrita), Fernando Hernández (Pedagogia de Projetos) e Howard Gardner (Inteligências Múltiplas), permitindo ao aluno utilizar o conhecimento adquirido para analisar, sintetizar, interpretar, refletir e desenvolver capacidades que lhe permitam produzir bens culturais, sociais e econômicos na sociedade em que vive e deles usufruir. O referencial adotado pela SEMED propõe, ainda, uma educação comprometida com a cidadania e com a propagação dos valores humanos, portanto, apoiada sobre os princípios de dignidade do ser humano, igualdade de direitos, participação e co-responsabilidade pela construção e destino da vida coletiva.

Portanto, é o objetivo principal da SEMED oferecer ao aluno uma educação que siga os Parâmetros Curriculares e de acordo com a sua realidade sócio-cultural, formando assim cidadãos criativos, autônomos, críticos, capazes de transformar o meio em que vivem.

3.3 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa segue uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, e também quantitativa, em relação à análise das questões fechadas.

Minayo (1994) defende que a abordagem qualitativa "trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (p.21). Goldenberg (2000), por sua vez, afirma que "a abordagem quantitativa sacrifica a compreensão do significado em troca do rigor matemático" (p.61), alegando que o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, complementam-se, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia (MINAYO, 1994).

Quanto às pesquisas exploratórias, elas são caracterizadas, segundo Gil (1995), por “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, com vistas na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de casos” (p. 445).

As pesquisas descritivas, por sua vez, caracterizam-se, segundo Richardson (1989) da seguinte forma:

Estudos que procuram determinar status, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas. A sua valorização está baseada na premissa que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas através de descrição e análise de observações objetivas e diretas. As técnicas utilizadas para a obtenção de informações são bastante diversas, destacando-se os questionários, as entrevistas e as observações (p. 194).

Esta pesquisa também segue o método dialético que consiste na observação da realidade social e sua correspondência à visão dialética que investiga “a contradição e o conflito predominando sobre a harmonia e o consenso; o fenômeno da transição, da mudança, do vir-a-ser sobre a estabilidade; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários” (MINAYO, 1998, p.86).

Dessa forma, Segundo Minayo (1994), o método hermenêutico-dialético é o “mais capaz de dar conta de uma interpretação aproximada da realidade. Ele coloca a fala em seu contexto para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante em que é produzida” (p.231).

Por outro lado, a pesquisa também se caracteriza como quantitativa, entendo que um tipo não substitui ou exclui o outro, ou seja, elas se complementem na análise dos dados.

Assim, esta pesquisa é também quantitativa, visto que, ao traduzir em números as respostas coletadas para sua classificação e análise, considera a possibilidade de que tudo pode ser quantificável. Para tanto requer técnicas e recursos da estatística para a interpretação dos resultados (MINAYO, 2007; LAKATOS; MARCONI, 1985).

Na coleta de dados foram utilizadas duas técnicas: pesquisas bibliográficas com a leitura de textos impressos e eletrônicos sobre o tema tradição e inovação, elaboração de fichamentos de leitura, preenchimento e a sistematização das informações e, para o levantamento dos dados, questionários semi-estruturados com perguntas abertas e fechadas.

O questionário permite que o pesquisador conheça algum objeto de estudo (OLIVEIRA, 2005) e, sendo assim, as perguntas podem ser classificadas quanto a sua forma da seguinte maneira: simples, quando a pergunta é direcionada para determinado conhecimento que se quer saber ou abertas quando a resposta emite conceito abrangente. Podem conter perguntas abertas quando o interrogado responde com suas próprias palavras e, por isso, são difíceis de tabular e analisar (LAKATOS; MARCONI, 1985). E também perguntas fechadas que englobam todas as respostas possíveis, sendo melhor de tabular. Perguntas duplas reúnem características de perguntas abertas e fechadas (OLIVEIRA, 2005).

Minayo (2004) argumenta que o questionário semi-estruturado “combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador” (p.108).

Nesta pesquisa, em primeiro lugar, foi aplicado um pré-teste do questionário, para cinco voluntárias da UEG – Universidade Estadual de Goiás – supervisionado pela orientadora do mestrado. A aprovação desse pré-teste deu-se devido a ausência de perguntas durante a realização dele, o que levou a crer que foi satisfatório e não causou dúvidas, ou seja, foi bem compreendido pelos participantes do pré-teste. Em seguida, foi realizada a pesquisa de campo com a utilização de um questionário semi-estruturado aplicado para 15 professores do Ensino Fundamental de cada uma das duas instituições de ensino público municipal pesquisadas na cidade de Anápolis-GO – aqui denominadas Escola 1 e Escola 2 para garantir o anonimato – e o gestor de cada escola, totalizando 32 profissionais. Procurou-se, no primeiro momento, a caracterização dos pesquisados como idade, sexo, tempo de atuação e formação e, no segundo momento, as questões a serem respondidas.

A análise das informações obtidas foi feita de forma quantitativa e qualitativa, o que propiciou a obtenção de respostas para o problema proposto. Os dados obtidos foram analisados e interpretados, primeiramente, de forma individual e, em seguida, de forma conjunta, ou seja, confrontando-se as informações, visando a entender os aspectos definidos pelos objetivos.

A amostra do estudo foi formada por 15 professores do Ensino Fundamental de cada escola e seu respectivo gestor, por entender que essa quantidade é suficiente para a saturação dos dados a serem encontrados, no sentido de apurar o porquê de haver

contradições entre tradição e inovação tecnológica, bem como, de que forma a questão da inclusão das tecnologias estimulam a reflexão e criação de questões novas aos seus alunos.

Essas escolas foram selecionadas a partir dos seguintes quesitos: serem distantes do centro da cidade, apresentarem o mesmo nível sócio-econômico, e serem consideradas escolas de grande porte⁴.

Observaram-se, ainda, os quesitos de inclusão, ou seja, aquiescência em participar da pesquisa, conforme autorização dos gestores, mediante assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.4 Contextualizando o campo empírico

O trabalho de campo que ora se segue foi realizado em duas escolas da cidade de Anápolis, denominadas de Escola 1 e Escola 2.

Considerada a capital econômica do Estado de Goiás, a cidade de Anápolis, segundo o último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), conta com uma população de 335.032 habitantes.

Anápolis está localizada no interior do quadrilátero formado pelas cidades de Goiás, Pirenópolis, Silvânia e Luziânia. A cidade é composta por dezenas de bairros e vilas, que se espalham em uma área predominantemente plana, com pequena inclinação, favorecendo a construção de habitações. Nas últimas décadas, a cidade tem-se expandido para leste, ocupando espaços próximos às rodovias BR-153 e BR-060.

Os dados do IBGE (2010) dizem o seguinte:

Anápolis possui uma taxa média de 3,23 moradores por domicílio. A população com mais de 69 anos representa 4,37% do total e os menores de três anos de idade, 4,23%. A expectativa de vida do anapolino segue a média nacional, que é um pouco acima de 72 anos de idade. Os dados destacam, também, a existência de 3.506 novas construções, sem contar alguns conjuntos habitacionais que já estão prontos, embora não habitados. O número total de domicílios é de mais de 94 mil (IBGE, 2010, p. 60).

Quanto à educação, a cidade de Anápolis possui baixos índices de analfabetismo e bons níveis culturais, isto graças à sua estrutura educacional. Nos últimos anos, o desenvolvimento neste setor é visível. A cidade possui um pólo universitário

⁴ Essas informações correspondem ao Consolidado das famílias cadastradas no ano de 2011 pelo SIAB – Sistema de informação de atenção básica fornecido pela Secretaria de assistência a saúde de Anápolis – em 18/07/2011-Segmento:01 – urbano –(Zona urbana), Equipe:0320-Esf.29.

representado por instituições como a sede da Universidade Estadual de Goiás (UEG), UniEvangélica-Centro Universitário, Faculdades Instituto Brasil (Fibra), Faculdade Latino-Americana (FLA), Universidade Vale do Acaraú (UVA), Faculdade Católica de Anápolis, Faculdade de Tecnologia Senai Roberto Mange e Faculdade Raízes. As instituições de Ensino Superior em Anápolis mantêm cursos regulares em quase todas as áreas (Direito, Engenharia, Pedagogia, Administração, Odontologia, entre outros). Possui ainda centenas de estabelecimentos de ensino que ministram o Ensino Básico, divididos em estaduais, municipais e particulares (PPP, 2010).

Dentre as mais de 83 unidades escolares municipais, o trabalho de campo empreendido, como já mencionado anteriormente, direcionou-se a apenas duas destas, denominadas aqui de Escola 1 e Escola 2.

3.4.1 Caracterização da Escola 1

A Escola 1, localizada na periferia da cidade de Anápolis, dista do centro da cidade em torno de nove quilômetros. Ela atende alunos dos bairros adjacentes e trabalha com o Ensino Fundamental de 1º ao 9º Ano e a 1ª Etapa do 1º Segmento da EJA⁵, nos turnos Matutino, Vespertino e Noturno num total de 910 alunos.

Segundo os Dados do Consolidado⁶ da Secretaria de Saúde do município, do ano de 2011, o bairro conta com os benefícios de água tratada, oferecida a 89% das famílias, e de energia elétrica, que beneficia 98% dos moradores. Além disso, 99% das habitações do bairro são construídas com alvenaria e 100% dessas casas tem garantida a coleta de lixo, no entanto apenas 10% tem sistema de esgoto.

Ainda conforme informações do Consolidado da Secretaria de Saúde, do corrente ano, no bairro há 6% de crianças em idade entre 7 e 9 anos, 14,6 de adolescentes entre 15 e 19 anos, sendo 98% deles frequentando a escola.

A escola 1 foi criada a partir das inúmeras solicitações da comunidade local junto às autoridades responsáveis. Na época, a comunidade enfrentava bastantes dificuldades de acesso de crianças, adolescentes e jovens às escolas localizadas em bairros mais distantes ou no centro da cidade, encarando meios de transporte precários, pois a

⁵ O EJA (Educação de Jovens e Adultos) é dividido em três segmentos. O primeiro segmento compreende à primeira fase do Ensino Fundamental (2º ao 5º ano).

⁶ Essas informações correspondem ao Consolidado das famílias cadastradas no ano de 2011 pelo SIAB – Sistema de informação de atenção básica fornecido pela Secretaria de assistência a saúde de Anápolis – em 18/08/2011-Segmento:01 – urbano –(Zona urbana), Equipe:0320-Esf.29.

empresa de transporte da cidade oferecia poucas linhas de ônibus para esse bairro, as quais não atendiam à demanda da época.

A construção do prédio iniciou-se em 1993. Foi inaugurada em agosto de 1994, com um total de oito salas de aula e uma biblioteca, apresentando estrutura que facilita a locomoção de deficientes físicos.

A escola teve o decreto de criação em 30 de junho de 1994 e Autorização de funcionamento concedida por meio da Resolução CEE nº. 609, de 22 de agosto de 1997 por quatro anos letivos, a partir do ano de 1995. A renovação de sua autorização foi concedida por meio da Resolução CME nº. 010, de 11 de agosto de 2004 – com prorrogação até 30 de junho de 2005. A autorização foi concedida para ministrar a Pré-Alfabetização e Ensino Fundamental de 1º a 8º Ano no Ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos que, a partir de 2005 passa a ser o Ensino Fundamental de 1º a 9º Ano. O número atual de aluno é de 910.

Com o início das aulas no segundo semestre, a escola sofreu muitas consequências tendo de enfrentar inúmeros esforços para adequar seu calendário escolar de acordo com as exigências da legislação vigente. Enfim, com a dedicação e compromisso da comunidade local e da administração da primeira diretora e sua equipe docente e discente, foram criadas estratégias de organização curricular e adequação da Proposta Pedagógica.

No dia 1º de janeiro de 1997, a secretaria da escola foi incendiada, tendo todo seu arquivo e mobiliário queimado. Novamente, com esforço e muita dedicação da direção e toda a comunidade escolar, junto à Secretaria Municipal de Educação, e com a compreensão da comunidade local, a escola foi reconstruída, podendo prosseguir o seu trabalho.

A atual gestora assumiu em 15 de abril de 1998 e continua até o presente momento.

Segundo o PPP (2010) da Escola 1, “a comunidade local é constituída por trabalhadores, que em sua maioria exercem profissões como: pedreiros, carpinteiros, pintores, lavradores, autônomos, diaristas e secretárias do lar, etc.” (p. 7), sendo a população estimada do bairro em 2.880 habitantes, com expectativa de um aumento considerável em decorrência da construção de 1.125 casas do Programa “Minha Casa Minha Vida” do Governo Federal.

Para melhor atender a comunidade, ocorreram algumas melhorias na escola. Em 1999, a escola passou por uma pintura. Em 2001, foram construídas mais três salas de

aula. Em 2004, parte do pátio externo foi calçado, e mais uma sala de aula e dois banheiros para uso dos alunos foram construídos. Em 2006, novamente a escola ganhou pintura nova. Em 2008, foi construída uma mini-quadra de esporte e foi instalado o laboratório de informática na sala da direção.

Também houve, durante a última reforma, a colocação de grade de proteção nas salas de aula e corredores, troca de portões, jardinagem, construção de duas fossas para servirem como esgoto, colocação de toldos, reforma de quadros-giz, revisão de toda parte elétrica e algumas aquisições, como retro projetor, TV, DVD, Data Show, episcópio, aparelho de som, máquina fotográfica, bebedouros, mimeógrafo, tela para retro projetor, estante de aço, microfones, forno elétrico.

Foram também adquiridos forno industrial, ventiladores para salas de aula, cantina e sala dos professores, armários de aço, amplificador, mesa de som, caixas de som, arquivo de aço, furadeira, fogão, computadores, impressoras, máquina fotocopadora, circulador de ar, entre outros.

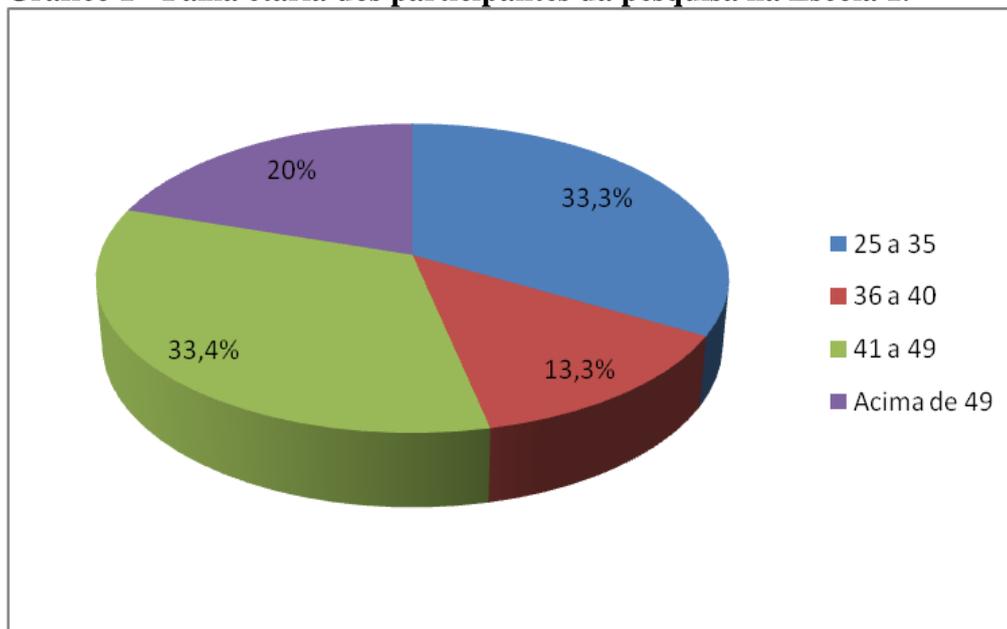
A Escola 1, em seu PPP, apresenta, como missão, os seguintes dizeres:

Promover uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas (PPP, 2010, p. 9).

3.4.2 O perfil dos professores pesquisados na Escola 1

Antes de se iniciar com a descrição e análise das respostas dos professores ao questionário, proceder-se-á com a descrição dos dados apurados referentes ao perfil dos professores entrevistados na escola 1, para posteriormente analisarem-se as respostas deles em relação ao questionário.

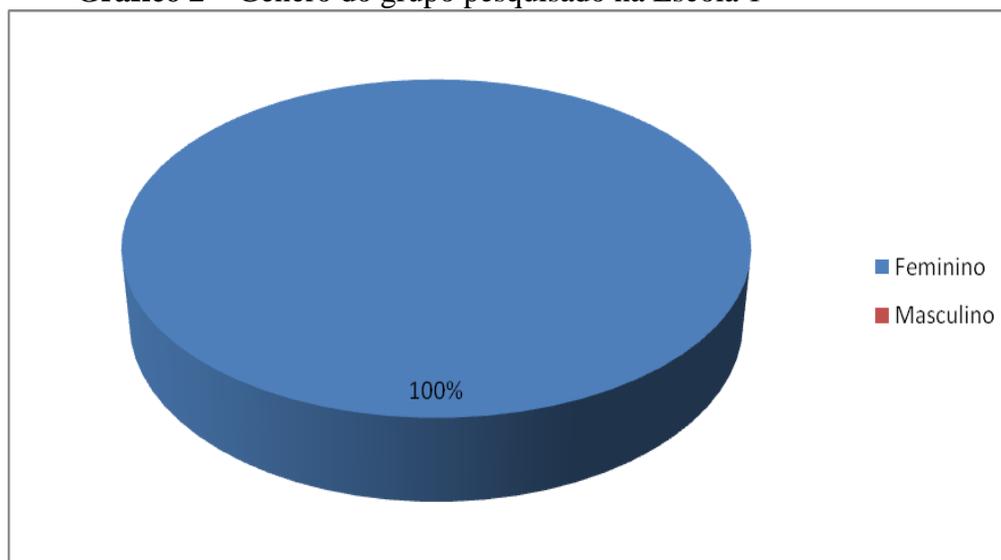
O primeiro questionamento foi quanto à faixa etária dos professores que se dispuseram a participar espontaneamente dessa pesquisa. O resultado está expresso a seguir:

Gráfico 1 - Faixa etária dos participantes da pesquisa na Escola 1.

Fonte: Dados da autora.

De acordo com o resultado do gráfico anterior, na Escola 1 as faixas etárias de 25 a 35 anos de idade e a de 41 a 49 anos correspondem ao mesmo percentual, ou seja um pouco acima de 33%. A segunda faixa mais prevalente são aqueles que estão acima de 49 anos, 20%. Os professores com idade entre 36 e 40 anos de idades são a minoria.

Continuando a formulação do perfil estatístico dos participantes da pesquisa, buscou-se saber o gênero de maior prevalência no grupo pesquisado.

Gráfico 2 – Gênero do grupo pesquisado na Escola 1

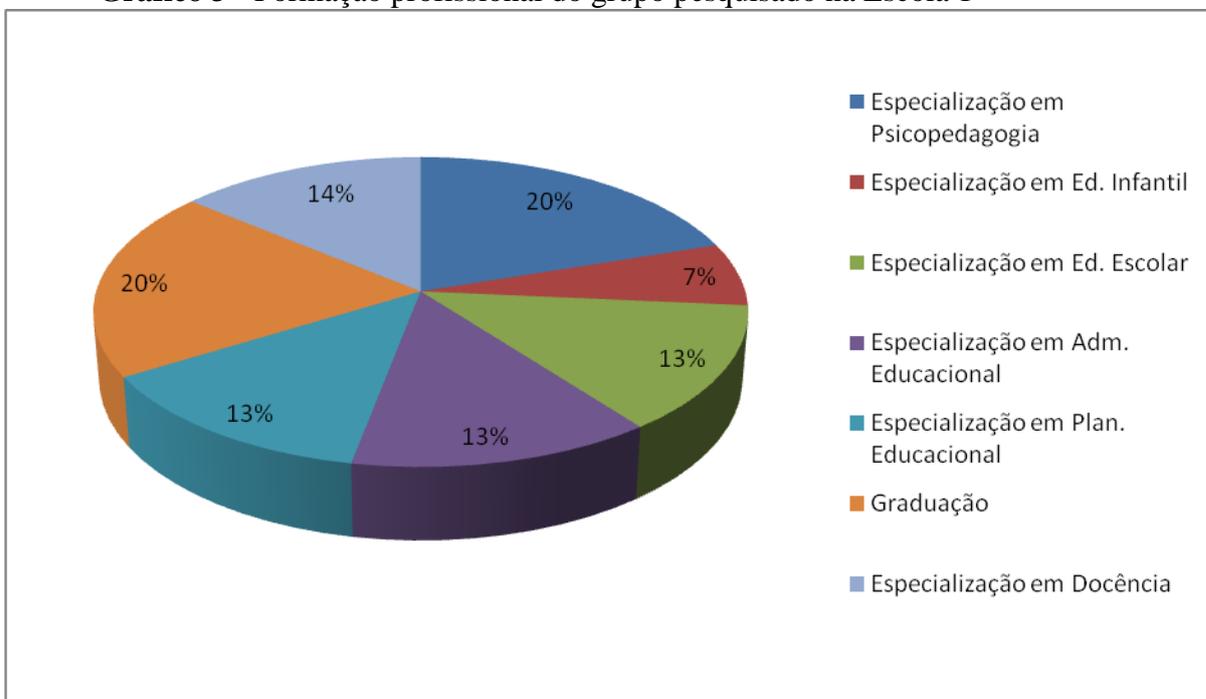
Fonte: Dados da autora.

Os professores da Escola 1 que responderam à pesquisa formam um grupo com uma porcentagem absolutamente feminina. Ou seja, todos os docentes pesquisados nessa unidade escolar são do sexo feminino.

Segundo Rabelo e Martins (2006), a maioria de mulheres no magistério acontece pela associação delas à maternidade, como se a profissão fosse um “dom” inerente às mulheres.

Nesse questionamento buscou-se também conhecer a formação pedagógica do grupo de professores que participaram dessa pesquisa.

Gráfico 3 - Formação profissional do grupo pesquisado na Escola 1

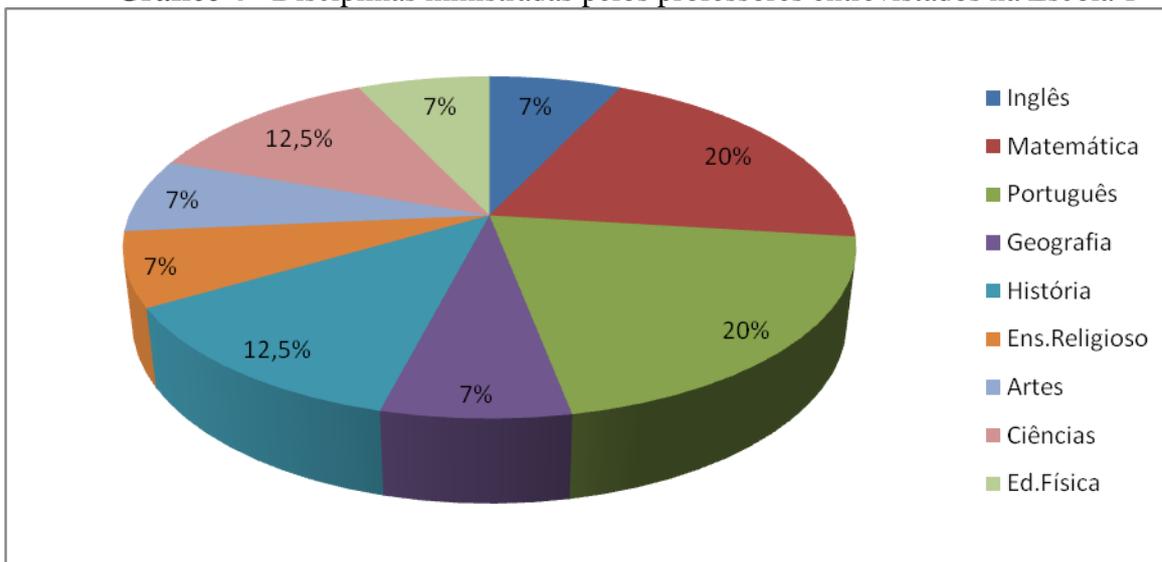


Fonte: Dados da autora.

É relevante destacar que a grande maioria dos professores da Escola 1 apresenta formação lato sensu, ou seja, 80% dos pesquisados possuem especialização, e apenas 20% possuem apenas a graduação.

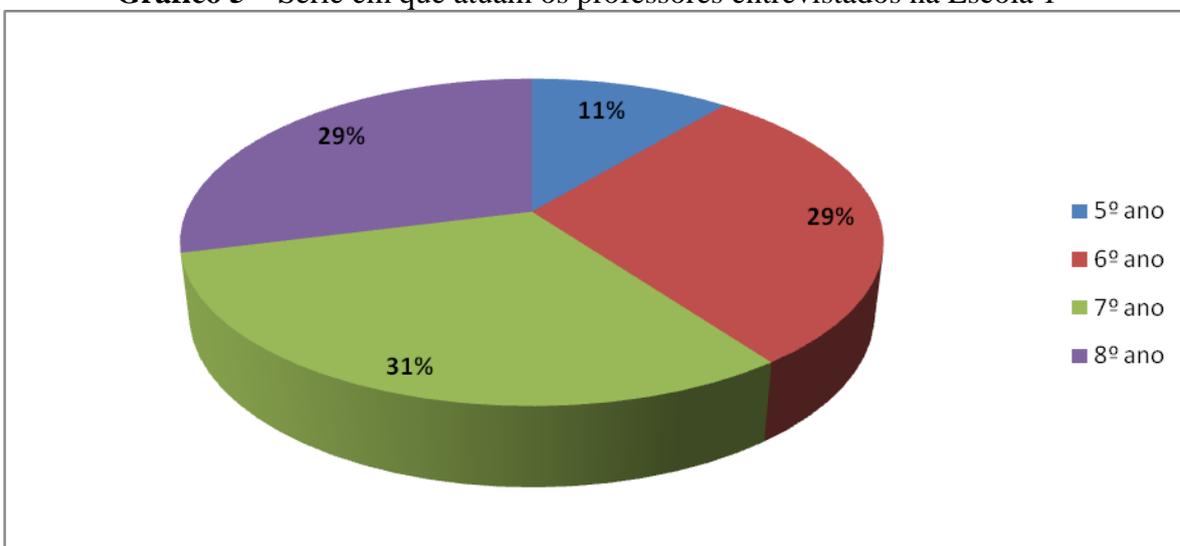
Observa-se que, segundo Pinheiro (2007), a mudança é provocada pelo desenvolvimento de uma visão comum dos sujeitos envolvidos.

Pedi-se aos pesquisados que dissessem qual a disciplina que ministram aos seus alunos atualmente. Os professores que ministram aulas de Português e Matemática constituíram dois grupos majoritários com 20% para cada, seguido de outros dois grupos: os docentes de História e Ciências, com 12,5%, conforme se observa no gráfico 4.

Gráfico 4 - Disciplinas ministradas pelos professores entrevistados na Escola 1

Fonte: Dados da autora.

No próximo questionamento, perguntou-se sobre a série em que os docentes ministram suas aulas.

Gráfico 5 – Série em que atuam os professores entrevistados na Escola 1

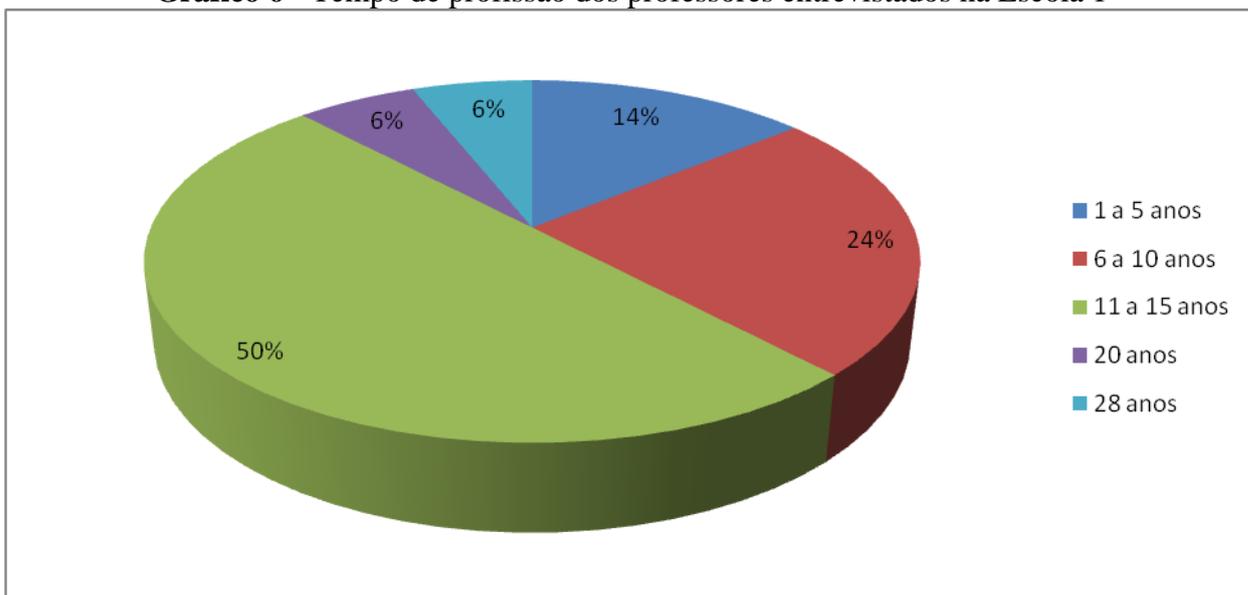
Fonte: Dados da autora

Conforme o resultado expresso no gráfico 5, a maioria dos professores entrevistados, 31%, ministram aulas para a 6º ano; 29%, para o sétimo, assim como o mesmo número para o oitavo, e 11% para a quinto ano. É interessante relembrar que a

alguns dos professores do grupo pesquisado ministram aulas a todas as séries de suas escolas.

Um último fator importante a conhecer é o tempo em que os entrevistados atuam como professores. O resultado está expresso no gráfico a seguir.

Gráfico 6 - Tempo de profissão dos professores entrevistados na Escola 1



Fonte: Dados da autora.

De acordo com o que foi possível apurar, os que têm mais tempo de profissão, entre 11 e 15 anos de magistério, atingem 50%. Outros 24% atuam profissionalmente na faixa entre seis e dez anos na sala de aula.

3.4.3 A escola 1 – O que professores e gestores dizem

Para se compreender melhor a problemática apresentada, optou-se por iniciar, caracterizando as gestoras das escolas pesquisadas, por entender a importância da gestão para determinação de posturas pedagógicas tradicionais ou inovadoras.

A gestora da Escola 1 tem idade entre 41 e 49 anos. É formada em Pedagogia e tem especialização em Administração Educacional. Exerce a função de gestora há 15 anos.

Quando questionada sobre “o que acha mais difícil na gestão da escola em trabalhar?”, a diretora frisou que é a “falta de autonomia financeira e falta de políticas

sociais para as famílias da comunidade”. Logo em seguida, ao ser perguntada sobre o que gostava mais na gestão da escola, ela disse que apreciava a *“harmonia, o comprometimento e o envolvimento de todo o grupo”*. Em relação à escola ser inovadora ou tradicional, ela enfatizou: *“a escola é inovadora, mediante a mudança de postura da equipe e a forma de trabalhar”*. Ela evidenciou, ainda, quando questionada sobre a forma como ela mesma se considera como gestora, que era inovadora e que estava sempre aberta às inovações. Encerrando os questionamentos, foi lhe perguntado sobre o que achava das tecnologias nas aulas. Ela respondeu taxativamente: *“é muito bom, pois auxilia muito nas aulas e promove um maior envolvimento dos alunos”*.

Essa gestora, no cargo há 15 anos, envolve um fato intrigante, tendo em vista que a direção das escolas da rede municipal de Anápolis é determinada por eleição em que alunos, professores e comunidade votam para eleger um candidato. Dessa forma, o que se vê é que a diretora tem sido eleita por muitos mandatos consecutivos ou talvez determine um fator de tradição forte ou de apropriação de poder. No entanto, esse talvez seja um fato relevante para futuras pesquisas. Faz-se necessário alertar, porém, para o fato de que a permanência excessiva no cargo de gestão pode comprometer a democracia e as mudanças.

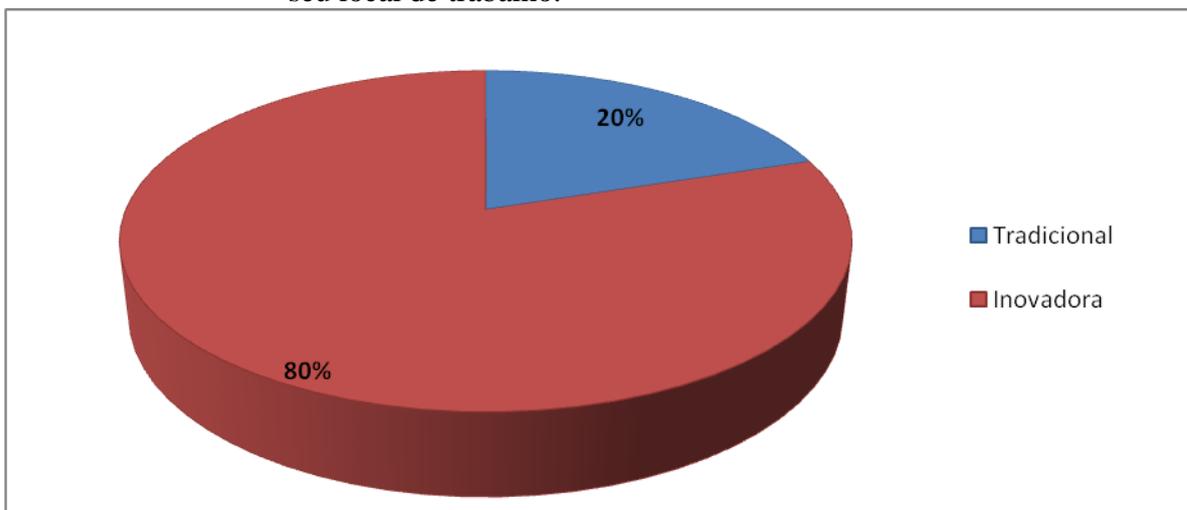
Percebe-se também que, quando questionada sobre as inovações, a gestora alegou estar sempre aberta às inovações. Quando se fala em tecnologias, a resposta dela refere-se ao fato de ser boa e auxiliar as aulas, fato que comprova o não conhecimento do que sejam as tecnologias e como elas podem promover um maior envolvimento dos alunos.

Após o conhecimento das ideias da gestora da Escola 1, parte-se para a descrição e análise das respostas dadas pelos professores ao questionário, que foi composto de questões abertas e fechadas.

As questões fechadas serão analisadas em forma de gráficos, enquanto as questões abertas serão avaliadas por meio da interpretação e correlação com os dados teóricos.

Na primeira questão fechada, foi perguntado aos professores se eles consideram a escola onde trabalha inovadora ou tradicional. Nas respostas dos docentes foi possível identificar que 80% dos pesquisados concordam que a escola segue a uma linha inovadora em termos de metodologia de ensino, enquanto 20% concordam que a escola é, ainda, tradicional. O gráfico a seguir, demonstra isso.

Gráfico 7 – Concepção dos professores da Escola 1 sobre tradição e inovação em seu local de trabalho.



Fonte: Dados da autora.

Nessa pergunta também foi pedido que os professores justificassem suas respostas. Os professores que consideram sua escola como inovadoras responderam que ela procura se adequar às propostas da Secretaria de Educação, buscando contextualização e aperfeiçoamento com a realidade atual, aplicando novas metodologias e técnicas de acordo com a tecnologia que a escola possui.

Essas respostas deixam claro a ideia que os professores têm de que é preciso acompanhar a mudança, no entanto entendem que essa inovação está atrelada à tecnologia, o que é claramente percebido nas seguintes falas:

“... esta se adaptando as inovações metodológicas e pedagógicas e também às tecnologias.”

“... está se adequando às inovações pedagógicas, metodológicas e tecnológicas.”

Dentre essas respostas destaca-se uma que melhor traduz a questão da inovação. Um professor afirmou que *“... procura trazer para o contexto escolar atividades desafiadoras e significativas que possam utilizar em situações de convívio social, situando-se como sujeito ativo e transformador”*. Esse docente deixa claro a concepção de Messina (2001) que enfatiza a inovação, não como acontecimento isolado, mas como um processo em constante evolução. Além disso, percebe-se que o docente entende inovação como mudança intencional, busca melhorias à educação, assim como reforça Carbonell (2002) sobre inovação e a entende como *“conjunto de intervenções, decisões e processos,*

com certo grau de intencionalidade e sistematização, que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” (p. 19).

Os professores que consideram sua escola como tradicional justificaram suas falas dizendo que, mesmo conservando-se o tradicionalismo, há um tendência para se buscar a inovação, apesar de perceberem a força da formação tradicional a que os docentes foram submetidos.

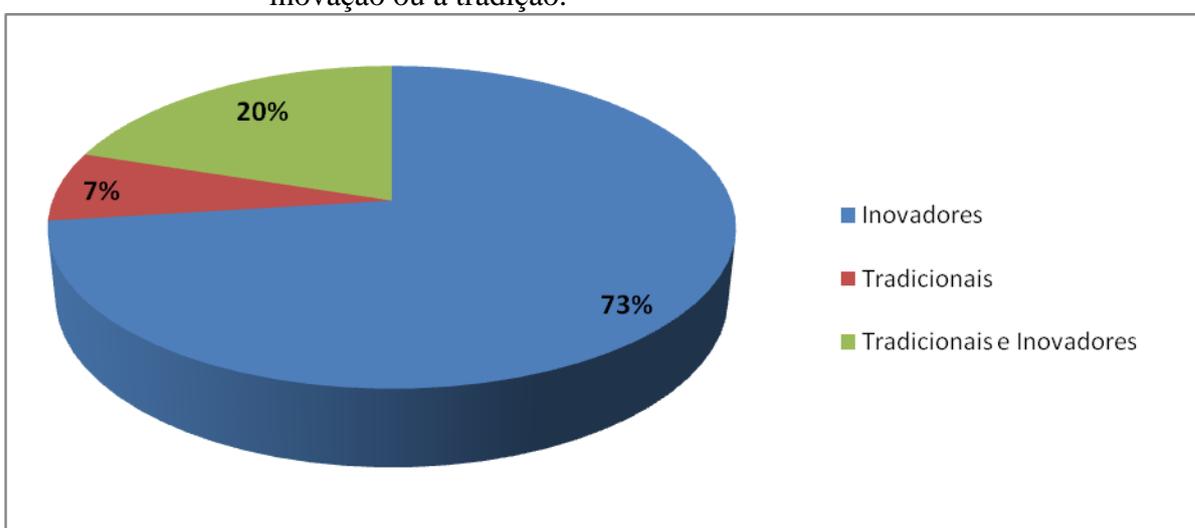
Dentre esses professores, um deles trouxe à luz uma questão importante que se relaciona à resistência dos professores ao uso das tecnologias, ao trabalho e as atividades coletivas e intelectuais. Novamente percebe-se a relação entre inovação e tecnologia, contudo o docente acrescentou outros aspectos, quando alegou:

“... porque a maioria dos professores resistem ao uso das tecnologias, ao trabalho e atividades coletivas, intelectuais.”

É isso que diz Pinheiro (2007) sobre a inovação e sua implementação. Segundo a autora, para se praticar inovação, depende-se do grau de aceitação e de envolvimento dos profissionais educativos. É necessário que o docente consiga se localizar no processo de mudança e busque, paulatinamente, conhecer e assumir uma posição nesse processo.

Na sequência, com a questão 2, foi perguntado ao professor se ele se considerava tradicional ou inovador. As respostas podem ser visualizadas no gráfico 8.

Gráfico 8 – Concepção dos professores da escola 1 sobre si próprios quanto à inovação ou a tradição.



Fonte: Dados da autora.

Do total dos pesquisados, 73% afirmaram que eram inovadores, 7% que eram tradicionais e 20% mencionaram que eram tradicionais e inovadores. Ou seja, uma grande maioria de docentes acredita ser inovador.

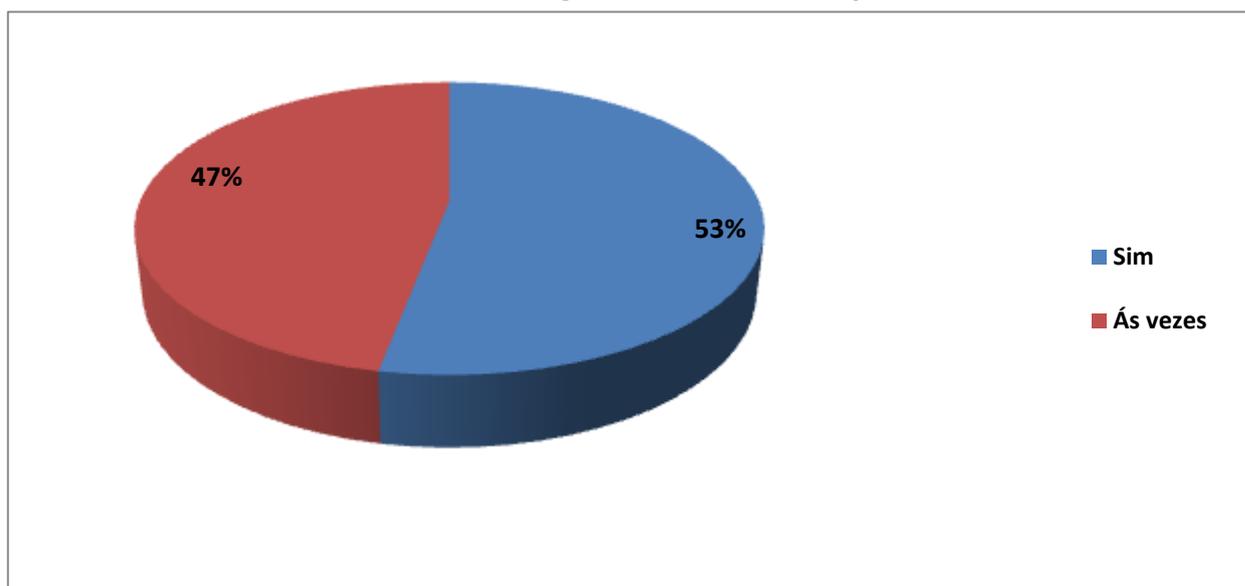
Em relação à justificativa, os resultados obtidos nas respostas dos professores que se consideram inovadores foram separados por grupos de respostas. Um primeiro grupo alega que sempre tenta se atualizar com cursos e novos conhecimentos com vistas a melhorias na atuação de sala de aula.

Outro grupo disse que, embora tentasse inovar, procurava seguir os padrões estabelecidos pela rede de ensino e que essa rede não estimulava os docentes à inovação. Um terceiro grupo destacou que o gosto pela tecnologia o fazia ser inovador. Esse grupo demonstrou claramente que relaciona a inovação à tecnologia, embora uma professora alegasse: “... *porque estou trabalhando com uma linha pedagógica que considero inovadora e sociointeracionista*”. Contudo um quarto grupo chamou a atenção expondo que sempre procurava o melhor para os alunos em termos de uso de jogos, pesquisa e entrevistas, entre outros

Segundo as teorias apresentadas neste estudo, a resposta que mais se aproxima da definição de um professor inovador como aquele que caminha rumo a um processo de mudança é a seguinte: “...*sempre procuro propor aprendizagens significativas, interagindo com os alunos e conduzindo situações adequadas ao crescimento intelectual e a consciência do papel social do educando*”. Esse professor parece estar em consonância ao que diz Bueno (2005) quando explica que somente com a adoção de novas estratégias educativas, desvinculadas da educação tradicional, é que se responderá às necessidades e anseios dos alunos da época atual, introduzindo no contexto uma novidade, também de acordo com Pinheiro (2007).

Dentre os professores que se autodenominam tradicionais, as justificativas giram em torno do destaque que eles dão ao conteúdo. Há também os que se consideram inovadores e tradicionais ao mesmo tempo e, por isso mesmo, alegam que é importante aliar as duas tendências, mas também que podem caminhar rumo à inovação.

Quanto à questão 3, em que se perguntou aos entrevistados se a entrada de tecnologia na escola os ajudava a serem mais inovadores, os entrevistados, como pode ser observado pelo gráfico 9, praticamente concordam entre si, ou seja, 53% responderam que sim e 47% que às vezes. Nenhum professor respondeu não.

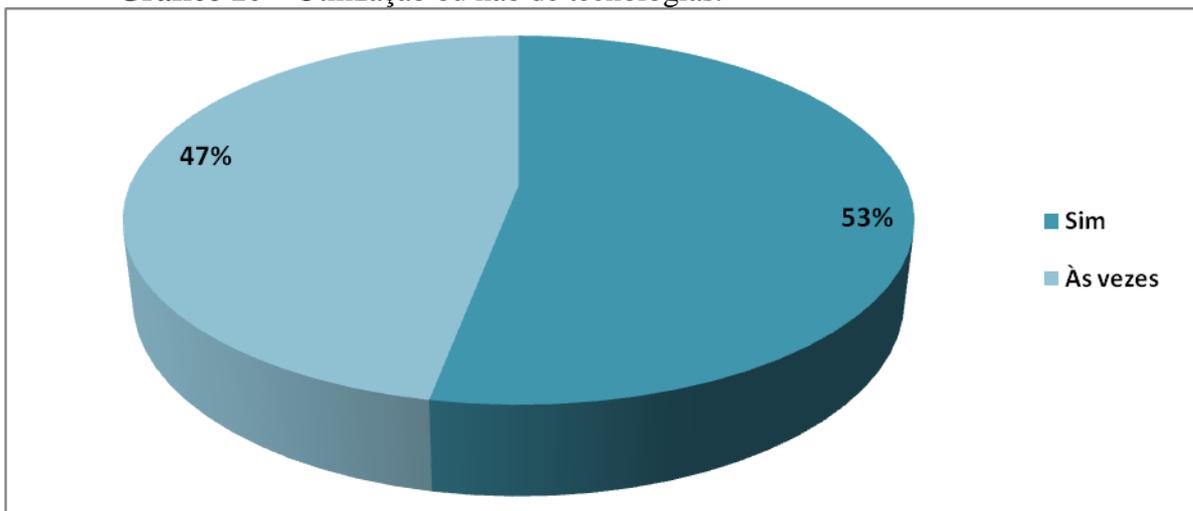
Gráfico 9 – A entrada de tecnologia na escola e a inovação.

Fonte: Dados da autora.

As justificativas das respostas dadas podem ser divididas em três grupos. O primeiro grupo compõe-se daqueles que acreditam que a tecnologia motiva e tornam as aulas mais atraentes, facilitando o desenvolvimento das atividades. O segundo grupo entende que os recursos tecnológicos são necessidades e exigências dos alunos, visto que os alunos já utilizam e os professores também devem se atualizar para atender a essas necessidades, agregando-as à prática pedagógica.

No entanto, um docente acrescentou que há entraves e dificuldades que impossibilitam o uso das tecnologias no cotidiano da escola, sem explicar quais seriam esses percalços. Um terceiro grupo revelou, com suas respostas, que hoje há mais recursos acessíveis que facilitam o acesso à informação para esclarecimento de dúvidas e para tornar o conhecimento mais real.

A quarta pergunta referia-se a utilização ou não de tecnologias em sala de aula. As respostas obtidas, conforme gráfico 10, foram: 53% para sempre utilizam e 47% às vezes utilizam.

Gráfico 10 – Utilização ou não de tecnologias.

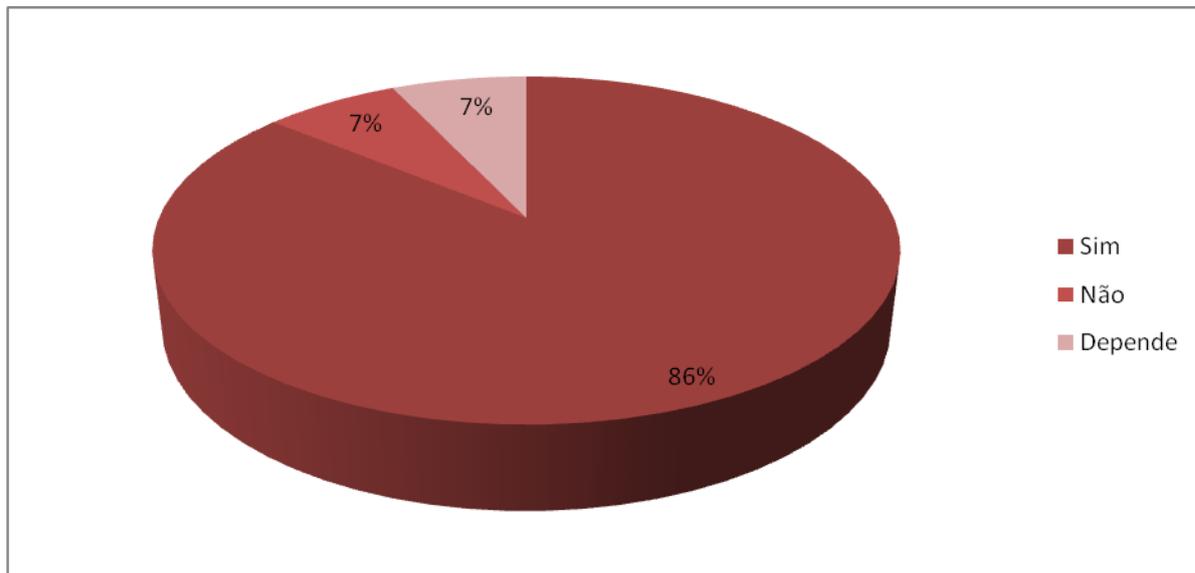
Fonte: Dados da autora.

Ainda dentro da questão 4, fizeram-se duas outras perguntas. A primeira era sobre as tecnologias que os professores preferiam usar ou que mais utilizavam. Os entrevistados mencionaram que utilizam, no dia-a-dia da sala de aula, os seguintes recursos, por ordem de escolha: Data show, Internet, TV, computadores, DVD, Retroprojetor, Aparelho de Som, Slides, Câmera Digital, revistas, jogos e músicas.

Haydt (2003) considera que as tecnologias devem ser facilitadoras do trabalho pedagógico, portanto, serem vistas como aliadas para o desenvolvimento da ação educativa.

A outra pergunta também dentro da questão 4, era sobre a possibilidade de os professores verem diferenças entre as aulas com uso das tecnologias e sem esse uso. Os docentes entrevistados, em sua maioria, ou seja, 86% concordam que as diferenças são visíveis e positivas. No entanto, 7% não observaram nenhuma diferença quanto à utilização de tecnologias em sala de aula e 7% alegaram que depende, conforme se vê no gráfico 11.

Gráfico 11 – Percepção das diferenças entre o uso ou não das tecnologias na sala de aula.



Fonte: Dados da autora.

As justificativas das respostas positivas dadas ao questionamento anterior podem ser sintetizadas a seguir pela fala de alguns professores.

“... prendem mais atenção”.

“...tornam as aulas mais atrativas e menos cansativas”

“... tornam a aula mais prazerosa, pois despertam a curiosidade dos alunos”.

Dentre todas as respostas obtidas na questão levantada, pode-se destacar a que foi dada por um professor, pois ele esclarece de forma concreta como se devem utilizar os recursos tecnológicos e os diferenciais para que estes recursos sejam mais bem empregados.

“... depende, as tecnologias por si só, ao serem usadas pelo professor não proporcionará nenhuma diferença nas aulas. Os grandes e fundamentais diferenciais são as metodologias e a formação do professor”.

A declaração desse professor elucida, de forma contundente, a visão de Pretto (1999) que explica que é importante entender que apenas introduzir as novas formas de construção do conhecimento utilizando-se de tecnologias na educação não são garantias de inovação nem transformação da realidade escolar. Para o autor, as tecnologias devem ser vistas como fundamento e a reflexão sobre o seu uso é que vai determinar a mudança.

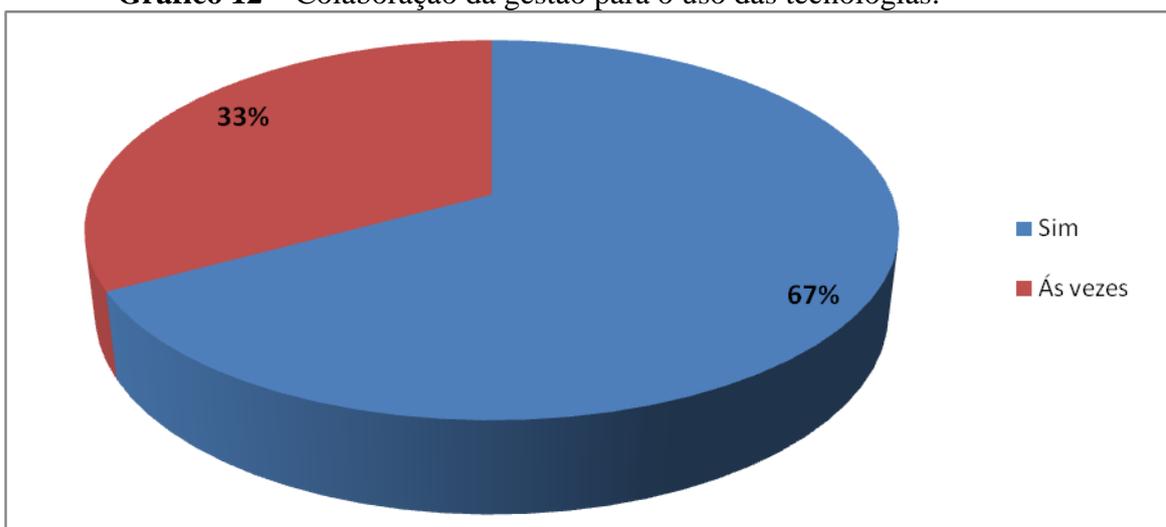
A fala do professor ainda reforça o que Gadotti (2002) diz acerca da relação da escola com as tecnologias, segundo ele, “a escola não pode ficar a reboque das inovações tecnológicas. Ela precisa ser um centro de inovação”. O autor reforça também essa ideia do professor, quando estabelece a função da escola como capaz de “oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral” (GADOTTI, 2002, p. 8).

Na quinta questão, “*O que você considera mais difícil no uso de tecnologias?*”, os resultados obtidos das respostas dos docentes deixam claro que as dificuldades se relacionam a problemas de domínio das ferramentas, aplicativos ou software, além de cobrarem a presença de algum profissional capacitado para auxiliar nos momentos de uso dos aparelhos. Também é visível a dificuldade ocasionada pela falta de um espaço específico para utilização dos equipamentos, da falta de recursos da escola, além dos problemas com falta de manutenção e falta de energia.

Dentre todas as respostas, destaca-se um professor que afirmou: “*gosto de tecnologias, não considero difícil e sim facilita o meu trabalho*”.

A sexta e última questão versava sobre a possibilidade de o professor perceber se a gestão da escola mantinha um clima de colaboração com o uso das tecnologias. Do total dos entrevistados, 67% confirmaram que a gestão colabora para o uso das tecnologias e 33%, afirmaram que às vezes colabora. As respostas podem ser visualizadas no gráfico 12, a seguir.

Gráfico 12 – Colaboração da gestão para o uso das tecnologias.



Fonte: Dados da autora.

No esclarecimento das respostas, seis docentes não se explicaram. Os demais fizeram algumas observações. Alguns alegaram que a gestão colabora, porque sempre adquire novos aparelhos, pois tem consciência da necessidade e importância de tornar os

recursos mais acessíveis. Outros disseram que nem sempre a gestão da escola colabora, visto que faltam profissionais para manipular os equipamentos e organizar o ambiente. Um professor, mais enfaticamente, declarou:

“... há tantas ações mínimas, que o gestor pode e tem autonomia para adquirir e sempre deixa para o segundo ou último plano (ex: aquisição /substituição de mouses) para uso do laboratório. Nesse contexto, constato que a gestão da escola tem condições de colaborar mais”.

3.4.4 Caracterização da Escola 2

Distante cinco quilômetros do centro da cidade de Anápolis, a Escola 2 está localizada em um bairro que, conforme atesta o Consolidado da Secretaria Municipal de Saúde⁷, apresenta 81% das famílias beneficiadas pelo abastecimento de água tratada e 100% contando com o benefício da energia elétrica. Além disso, 88,54% das casas do bairro são construídas com alvenaria, 100% tem coleta de lixo e 26% das moradias conta com rede de esgoto.

A Escola 2 Lei de criação e denominação com o nº. 1919, de 22 de fevereiro de 1991. A Escola recebeu o nome de grande vulto de cidade, considerado um excelente professor e um incentivador da educação.

Foi pedida a Autorização de funcionamento do Ensino Fundamental do 1ª a 4ª série junto ao Conselho Estadual de Educação, sendo autorizada por meio da Resolução nº. 536 de 13/08/93, com a validação de estudos por meio da Portaria nº. 6929/93 da Secretaria Estadual de Educação. No ano 1996, por meio da Resolução de nº. 052 de 29 de janeiro foi autorizado o Ensino da Educação Pré-Escolar (Preparatório para Alfabetização). O reconhecimento do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série foi concedido por um período de 10 anos a partir do ano de 1997, por meio da Portaria nº. 3860 de 11 de novembro de 1996 da Secretaria Estadual de Educação.

Essa Unidade Escolar conta hoje com 909 alunos, sendo 11 turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, 22 turmas das séries finais do Ensino Fundamental e cinco turmas da Educação de Jovens e Adultos, todos atendidos por 35 professores e 34 funcionários.

Possui um espaço físico inadequado para locomoção de deficientes físicos e pavilhões isolados uns dos outros, apesar de ter recebido, constantemente, uma reforma,

⁷ Elementos informativos referentes ao Consolidado das famílias cadastradas no ano de 2011 –SIAB – Sistema de informação de atenção básica fornecido pela Secretaria de assistência a saúde de Anápolis – em 18/08/2011-Segmento:01 – urbano –(Zona urbana) , Equipe:0332-Esf.32.

baseada em pequenos consertos em paredes, instalações elétricas e hidráulicas e outros elementos menores, além de pintura.

O PPP da Escola 2 esclarece sobre os alunos da Escola, expondo a seguinte caracterização:

O Corpo Discente é formado por crianças, jovens e adultos muito carentes, a maioria tem a sua família desestruturada, muitas mães estão morando no exterior, deixando-os aos cuidados de avós ou tios. Apesar das dificuldades financeiras e afetivas estão apresentando um crescimento educacional e como cidadão. Os alunos atendidos no A.E.E⁸ também são de famílias carentes, porém tem a presença e apoio efetivo dos pais (PPP, 2010, p.6).

A escola também trabalha com ensino especial, atendendo alunos com necessidades especiais variadas, como deficiência física, auditiva e mental.

No PPP (2010) da escola 2, a respeito de sua forma de trabalhar, pode-se ler o seguinte:

Sonhamos e trabalhamos para uma escola onde o educando tenha prazer de aprender e entenda que a moral e a boa conduta fazem diferença no meio social, sem deixar de utilizar o conhecimento do mundo em que vive e do seu meio, conscientizado da necessidade de aprendizagem dos conteúdos, necessários para o saber sistematizado (p. 05).

A respeito dos professores e da relação com os conteúdos, o PPP (2010) da escola 2, expõe que “ainda que os educadores sejam conhecedores profundos dos conteúdos ensinados, que tenham prazer de ensinar, aprender e aprimorar” (p. 05), devem buscar alternativas para o sucesso e a recuperação dos, procurando também proporcionar um ensino de qualidade, visando a desenvolver o potencial dos alunos para enfrentar os desafios do dia-a-dia diante das avaliações e cobranças da sociedade vigente e ser reconhecida pela comunidade como Escola necessária e comprometida politicamente com o processo educativo, capaz de preparar o educando para o conhecimento cultural e para ação de cidadania numa sociedade moderna e inclusiva (PPP, 2010).

Nesse aspecto é relevante observar que as palavras são bastante enfáticas e reveladoras de um sonho a ser atingindo, mas que pode, de acordo com as informações do PPP acerca das condições sociais dos alunos e da fala da diretora, ser considerado apenas uma quimera, caso a comunidade escolar não consiga se empenhar na busca de soluções específicas para a condução dos discentes rumo a concretização dos planos do PPP.

⁸ Atendimento Educacional Especializado (PPP, 2010).

Esse Projeto Político Pedagógico da referida instituição de ensino também mostra como o objetivo da escola é trabalhar um planejamento coletivo, resgatando a unidade do trabalho escolar e garantindo que não haja uma divisão entre os que planejam e os que executam. Esse planejamento, conforme o PPP (2010), foi elaborado, executado e avaliado de forma conjunta. Nesse processo, todos os seguimentos planejam, garantindo a visão do todo, e todos executam, mesmo que apenas parte desse todo. Com isso, de posse do conhecimento de todo um trabalho escolar, os diversos profissionais e segmentos envolvidos (gestora, técnicos – administrativos e de apoio –, docentes, discentes, pais e comunidade local) cumprem seus papéis específicos, sem torná-los estanques e fragmentados. Todos se tornam partícipes de prática educativa e, portanto, de alguma forma, educadores.

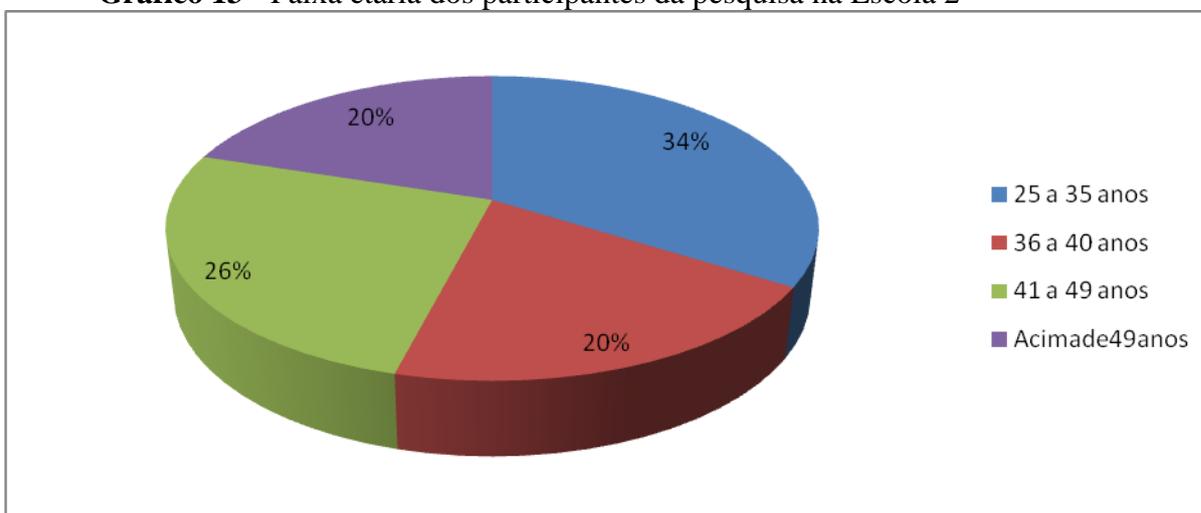
Assim, com a articulação das relações de trabalho voltado para a totalidade, zelando pela dimensão unitária do trabalho, a gestão desta instituição se diz, por origem, democrática e de qualidade.

A Escola 2 apresenta, como missão, a seguinte frase: “Proporcionar um ensino de qualidade visando desenvolver o potencial dos alunos para enfrentar os desafios do dia-a-dia diante das avaliações e cobranças da sociedade vigente” (PPP, 2010. p. 6).

3.4.5 O perfil dos professores pesquisados na Escola 2

Seguindo os mesmos padrões da escola 1, proceder-se-á com a descrição dos dados apurados referentes ao perfil dos professores entrevistados na escola 2.

Gráfico 13 - Faixa etária dos participantes da pesquisa na Escola 2

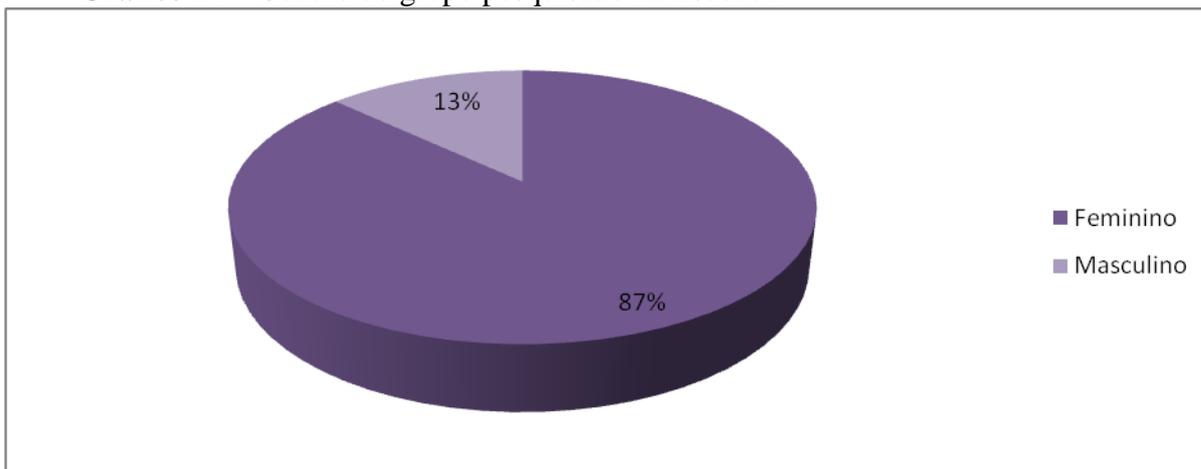


Fonte: Dados da autora.

De acordo com o resultado do gráfico anterior, a faixa etária mantém-se entre 25 e 35 anos de idade para a maioria dos docentes. A segunda faixa mais prevalente é aquela dos professores que estão entre 41 e 49 anos. Os professores com idade entre 36 e 40 anos de idades e acima de 49 anos possuem o mesmo percentual, ou seja, 20% .

Continuando a formulação do perfil estatístico dos participantes da pesquisa, buscou-se saber o gênero de maior prevalência no grupo pesquisado.

Gráfico 14 – Gênero do grupo pesquisado na Escola 2

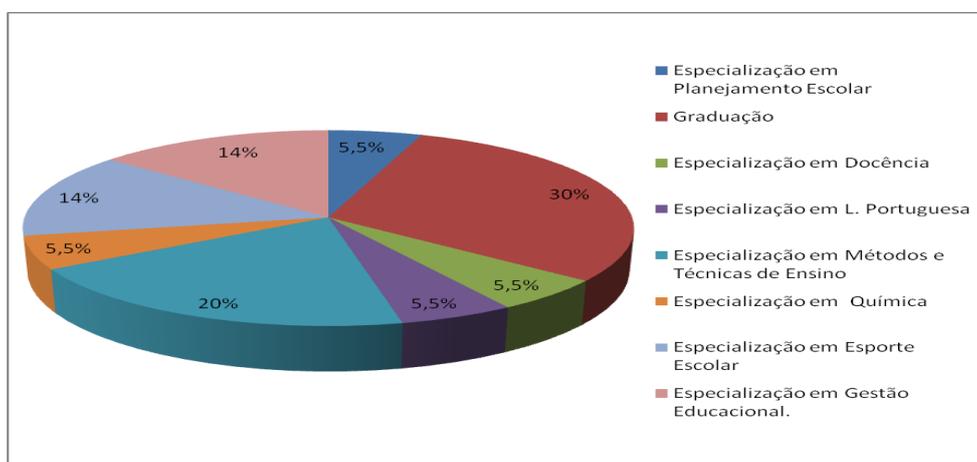


Fonte: Dados da autora.

Trata-se de um grupo preponderantemente feminino com uma porcentagem bastante expressiva, no entanto, diferentemente da Escola 1, na Escola 2, 13% dos professores pesquisados são do sexo masculino e os outros 87% são do sexo feminino.

Nesse questionamento buscou-se conhecer a formação pedagógica do grupo de professores que participaram dessa pesquisa, o que pode ser visualizado no gráfico 15 a seguir.

Gráfico 15 - Formação profissional do grupo pesquisado na Escola 2

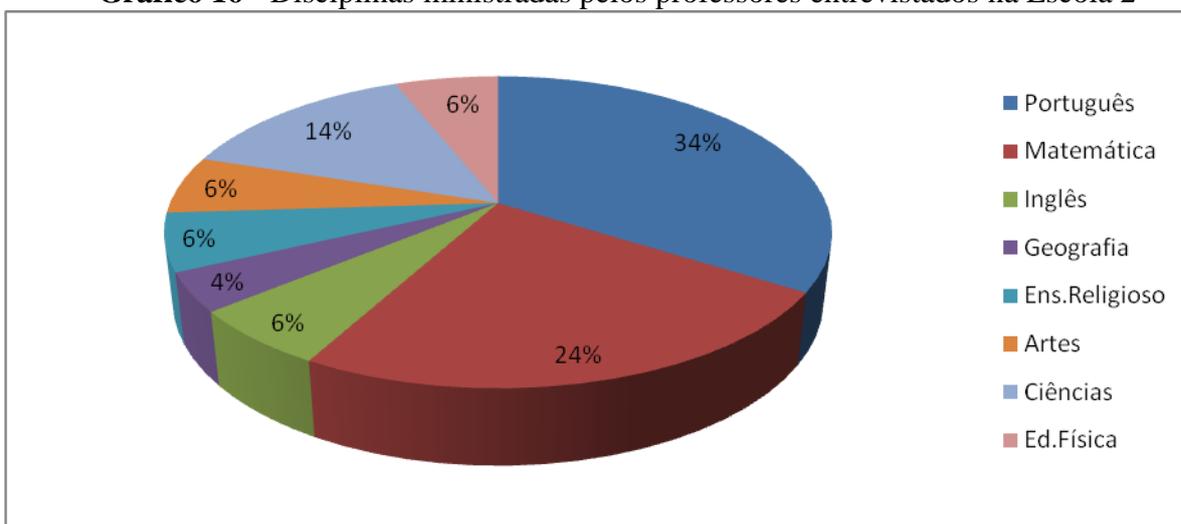


Fonte: Dados da pesquisadora.

Observa-se que 70% dos pesquisados possuem especialização, e 30% possuem apenas a graduação.

Pedi-se, também, que os pesquisados dissessem qual a disciplina que ministram aos seus alunos atualmente. Os professores que ministram aulas de Português e Matemática constituíram dois grupos majoritários, seguido dos docentes de Ciências, conforme se observa no gráfico 16.

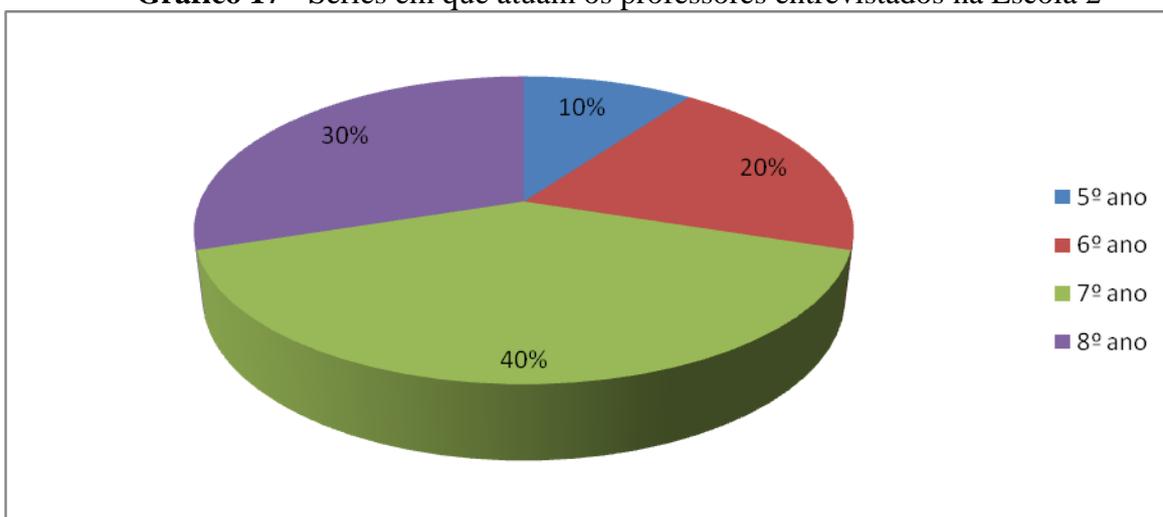
Gráfico 16 - Disciplinas ministradas pelos professores entrevistados na Escola 2



Fonte: Dados da autora.

No próximo questionamento, perguntou-se sobre a série em que os docentes da Escola 2 ministram suas aulas. O gráfico 17 a seguir revela as respostas.

Gráfico 17 - Séries em que atuam os professores entrevistados na Escola 2

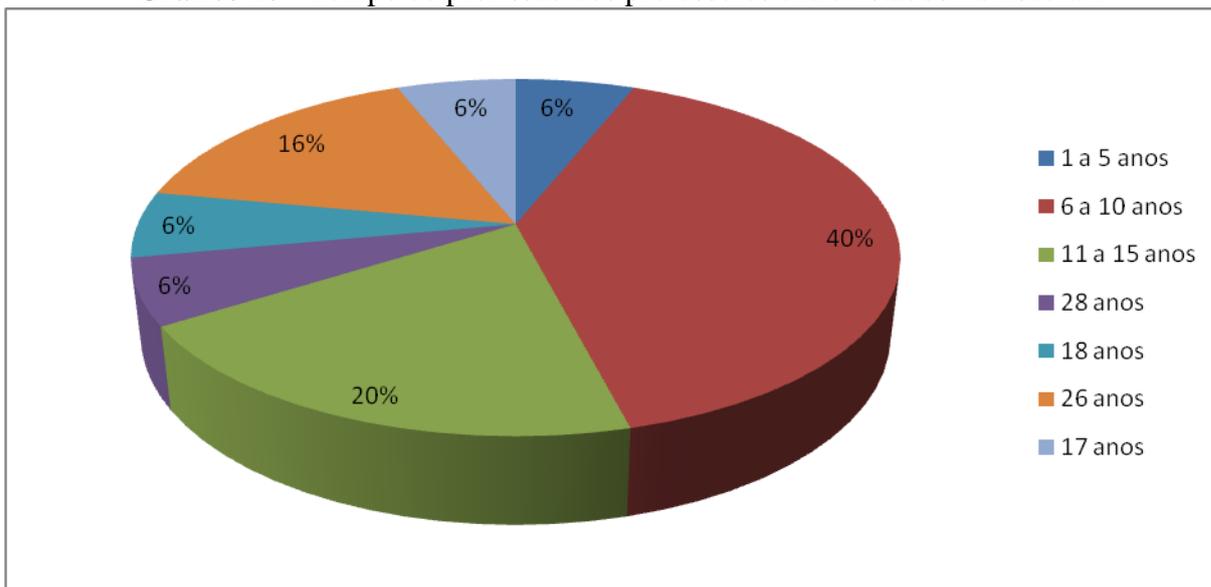


Fonte: Dados da autora

Conforme o resultado expresso no gráfico 17, a maioria dos professores entrevistados, 40%, ministram aulas para o 7º ano; 30% para o 8ª, 20% para o 6º, e 10% para o quinto ano. É interessante relembrar que alguns dos professores do grupo pesquisado ministram aulas a todas as séries de suas escolas.

Um último fator importante a conhecer é o tempo em que os entrevistados atuam como professores, sendo que o resultado está expresso no gráfico a seguir.

Gráfico 18 - Tempo de profissão dos professores entrevistados na Escola 2



Fonte: Dados da autora.

De acordo com o que foi possível apurar, a maioria dos professores da Escola 2, 40%, tem entre 6 e 10 anos de magistério, 20% está entre 11 e 15 anos de atuação na sala de aula, seguidos por 16% na faixa dos 26 anos.

3.4.6 A Escola 2 – O que os professores e gestores dizem:

Como na seção anterior, procede-se com a caracterização da diretora, antes de se conhecer as respostas dos professores.

A gestora da escola 2 apresenta idade acima de 49 anos. É formada em Pedagogia e tem especialização em Administração Educacional. Exerce a função de gestora há 10 anos.

Respondendo a primeira questão acerca do que pensava ser mais difícil na gestão da escola, a gestora da escola 2 mencionou: *“a falta de comprometimento dos pais com a aprendizagem dos alunos e a participação dos mesmos na escola e na excessiva falta de funcionários, que é uma constante”*.

A questão seguinte sobre o que mais gostava na gestão da escola, ela respondeu: *“a união do quadro de funcionários, o amor, a liberdade de expressão e companheirismo, principalmente quando da falta de algum funcionário, pois quando os demais se desdobram para não deixar a desejar, apesar de se sacrificarem”*.

Sobre se ela considerava a escola inovadora ou ainda tradicional, a gestora da Escola 2 evidenciou: *“a escola é inovadora, pois todos estão sempre acompanhando as inovações e participando de tudo, sempre que possível”*.

Em relação à forma como ela mesma se considerava, a gestora afirmou que é *“inovadora e influencia sobremaneira para a escola também o seja”*.

Finalmente, perguntada sobre o que achava das tecnologias nas aulas, ela respondeu: *“é muito boa, porém, no caso específico da escola, não se tem uma preparação adequada. O espaço físico é pequeno, existem poucos computadores, mas que estou tentando resolver o problema, pois entendo que os alunos têm que estar sempre preparados para a vida como um todo”*.

Mais uma vez uma gestora há muito tempo no cargo, 10 anos. Trata-se de uma questão a ser pensada, uma vez que a gestão das escolas municipais de Anápolis é escolhida por eleição em que os alunos, funcionários, professores e a comunidade votam para escolher a diretora. Talvez o gostar de exercer o cargo esteja na acomodação pelo tempo de gestão, e isto pode ser um aspecto forte de tradição pedagógica. De qualquer forma, pode ser relevante destacar a possibilidade de um estudo mais aprofundado para se detectar as reais situações de longa permanência no cargo de algumas diretoras nas escolas municipais de Anápolis.

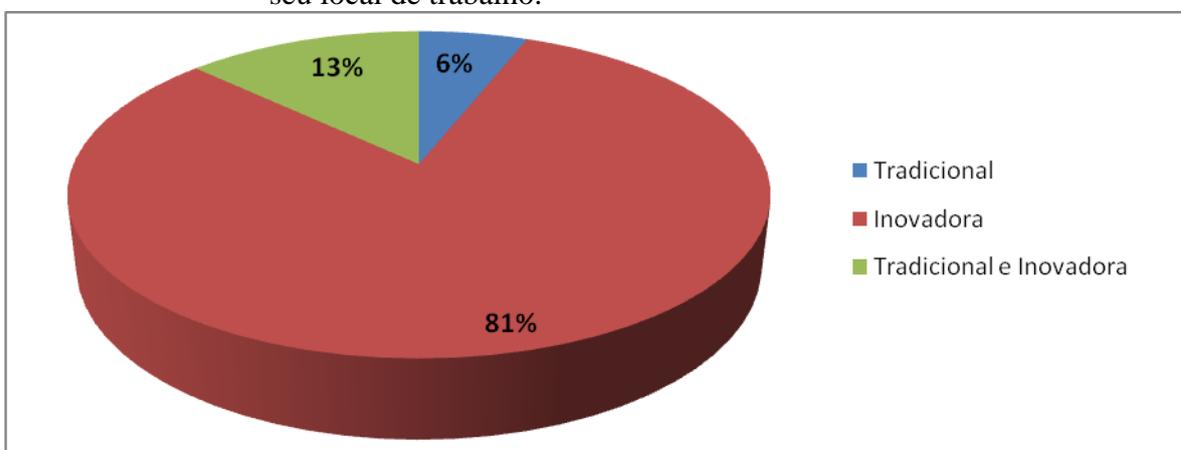
A gestora também se considera inovadora e afirma que acompanha as inovações. Quanto à inserção das tecnologias, ela diz que compreende que sejam necessárias para a preparação do aluno como um todo, declarando como problema é a falta de espaço físico e de preparação adequada para manusear os equipamentos, o que deixa claro que para ela tecnologias são equipamentos, ignorando que o quadro e o giz também são tecnologias e podem ser inovadores dependendo da dinâmica do professor.

É notório observar que a resposta da gestora está relacionada com a fala de Toschi (2010) quando argumenta que *“a área de educação ainda tem problemas de disponibilidade de recursos financeiros, possui tradições pedagógicas fortes, difíceis de alterar, e ainda convive com a escassez de competência pedagógica”*. (p.172)

A partir de então, ver-se-á as respostas dadas pelos professores da escola 2 ao questionário aplicado. Na primeira pergunta, pediu-se aos professores que respondessem se eles consideravam a escola onde trabalhavam inovadora ou tradicional.

Na questão fechada, foi possível identificar, nas respostas dos docentes, que a maioria, 81% dos pesquisados, concorda que a escola segue a uma linha inovadora em termos de metodologia de ensino; 13% afirmam que a escola é, ao mesmo tempo, inovadora e tradicional quanto ao ensino aprendizagem; 6% concordam que a escola é, ainda, tradicional. O gráfico a seguir demonstra isso.

Gráfico 19 – Concepção dos professores da escola 2 sobre tradição e inovação em seu local de trabalho.



Fonte: Dados da autora.

Quando questionados sobre o porquê da resposta, os professores apresentaram divergência de compreensão do que seja inovador. Referiram-se mais a eles mesmos do que propriamente à escola.

Um grupo de professores que se considera inovador destacou a questão pedagógica e alegou que a proposta de secretaria de educação exige inovação e por isso busca novos métodos de ensinar, várias maneiras de levar o conhecimento ao aluno, inovando a prática pedagógica e contextualizando o ensino.

Outro grupo disse que tenta sempre que possível inovar com proposta sociointeracionistas, trabalhando de acordo com a vivência dos alunos, sua cidadania, e envolvendo cultura e arte; e também com proposta socioconstrutivista, procurando desenvolver atividades que levem ao conhecimento.

Os professores que se consideram tradicionais e inovadores alegam que tudo depende de alguns aspectos e relações para se definir a postura. Enquanto os tradicionais disseram que assim o são devido às formas de avaliação, de acordo com o sistema.

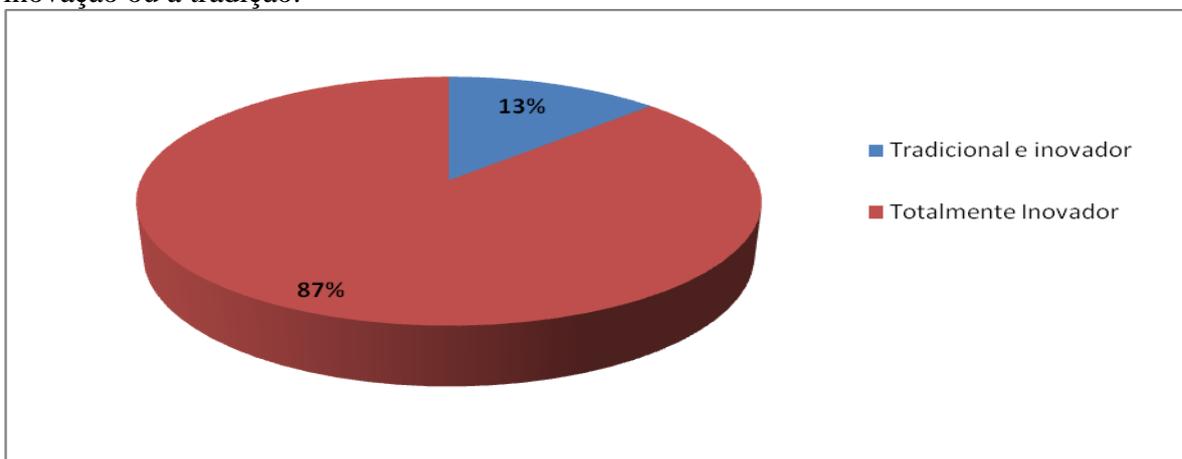
Quando os docentes dizem que, dependendo de alguns aspectos definem a postura, estão se referindo aos projetos que lhe são sugeridos e se são incentivados pela gestão da escola a serem desenvolvidos de forma dinâmica e desafiadora aos alunos. Além disso há também alguns professores que são resistentes às mudanças, por isso depende da postura de cada um.

Quanto a serem tradicionais, os docentes consideram que a forma de avaliação ainda é muito tradicional, o fato de avaliar o aluno pelo sistema de provas, pois nem sempre o aluno que tem um bom desempenho é o que mais compreendeu o conteúdo.

A segunda questão tinha como objetivo saber se o profissional pesquisado era um docente tradicional ou inovador.

Todos Os envolvidos, de certa forma, afirmaram que eram inovadores, pois nenhum se auto denominou tradicional, no máximo, tradicional-inovador. Os dados coletados foram: Tradicional e Inovador ao mesmo tempo, 13%; totalmente Inovador 87%, como pode ser observado pelo gráfico a seguir.

Gráfico 20 – Concepção dos professores da escola 2 sobre si próprios quanto à inovação ou a tradição.



Fonte: Dados da autora.

Na explicitação da justificativa da resposta, os docentes tradicionais-inovadores mencionaram que são tradicionais quando se trata de disciplina e inovadores em relação às aulas e ao conteúdo.

Os que se denominaram inovadores, expuseram sua justificativa, falando de sua dificuldade em serem inovadores, tendo em vista a formação tradicional que receberam; que buscam inovar, trazendo novidades para dinamizar suas aulas, com abertura a novos desafios e recursos, buscando valorizar a experiência do aluno, apesar de trabalharem dentro das propostas da secretaria de educação.

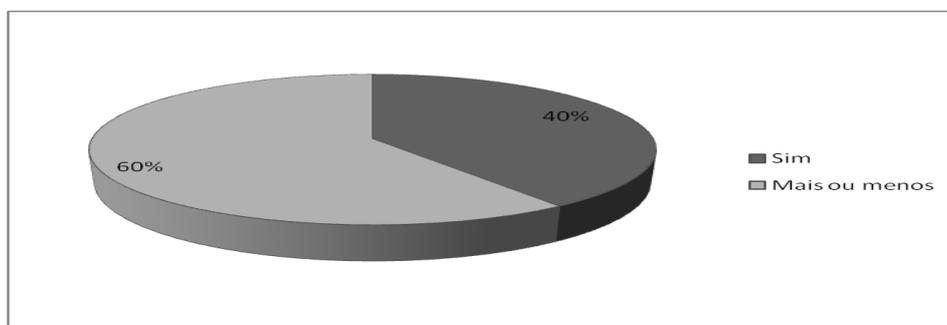
Um professor alegou ainda: “... *sinto-me aberto a mudanças e busco recursos didáticos para melhorar o aprendizado dos alunos, aceito as críticas como um processo de mudança para meu crescimento pessoal*”.

Um depoimento como esse é relevante destacar, uma vez que se percebe o interesse em mudar para melhor desenvolvimento das atividades laborais com aceitação das dificuldades ou deficiências que podem ser aproveitadas para o crescimento. Essa fala lembra a ideia de Filmus (2004) quando alerta para a questão da exigência de alterações no ensino com vistas a transformações que serão necessárias com a vinda de uma nova sociedade baseadas na facilidade de aquisição de informação por meio dos dispositivos tecnológicos. Nessa visão, o autor afirma que “a adaptação do ensino às transformações que se produzirão nas próximas décadas exigirá mudanças profundas nos saberes que o sistema educacional transmite” (FILMUS, 2004, p. 126).

É visível, nesse sentido, que os profissionais da educação estejam realmente abertos às mudanças, pois, nas palavras de Filmus (2004), é factível afirmar que assistiremos a uma transformação sem precedentes tanto no tipo de conhecimentos que a escola transmitirá como nas competências (saber fazer) em que os futuros alunos serão capacitados”.

A questão 3 visava a saber dos docentes participantes da pesquisa se “a entrada de tecnologia na escola(s) o(a) ajudaram a ser mais inovador(a)?”. Neste quesito, foi possível observar que, mesmo quando a resposta não era apenas sim, era um quase sim, ou seja, mais ou menos, fato este que denota que a tecnologia no ambiente escolar veio somar, possibilitando assim, um melhor ensino-aprendizagem. Os dados obtidos foram: 60% concordam que a tecnologia o ajudou a ser mais inovador e 40% disseram que os ajudaram parcialmente.

Gráfico 21 – A entrada de tecnologia na escola e a inovação.



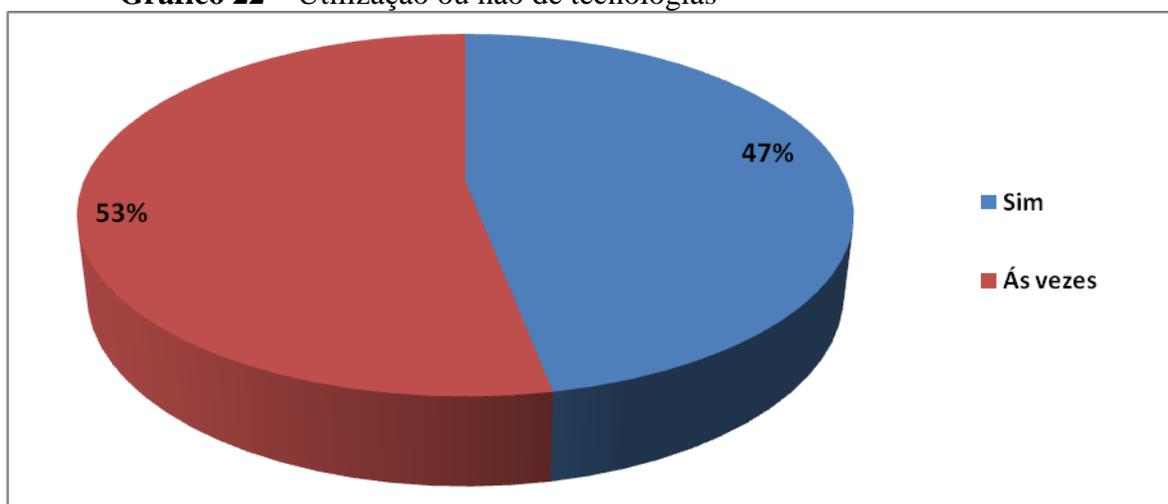
Fonte: Dados da autora.

Na apresentação das explicações, é possível uma melhor compreensão das respostas obtidas. Um grupo de professores esclareceu que com as tecnologias é possível preparar aulas mais atrativas, dinâmicas e interativas, com pesquisa e busca de novos conhecimentos com recursos que *“facilitam o processo de ensino aprendizagem”*, segundo a fala de um deles. Outro professor desse grupo acrescentou: *“... abriu uma nova janela para o aluno aprender e o professor ensinar ou levar o aluno ao conhecimento.”*

Outro grupo, menos entusiasta, declarou que há entraves que dificultam muito a atuação com o uso das tecnologias, como turmas grandes para poucos computadores, falta de DVDs apropriados, laboratórios pequenos e pequena duração das aulas, dentre outros. Um professor desse grupo falou da resistência dele para utilizar as tecnologias em suas aulas: *“... a princípio era resistente, mais o próprio sistema e as exigências me fizeram melhorar e quebrar minha resistência.”*

Em relação a usar tecnologia em sala de aula, pergunta da questão 4, os entrevistados se dividiram em sim e às vezes, fato semelhante ao ocorrido na escola 1. Os resultados encontrados foram: 53% usam e 47% às vezes usam, conforme se percebe no Gráfico 22.

Gráfico 22 – Utilização ou não de tecnologias



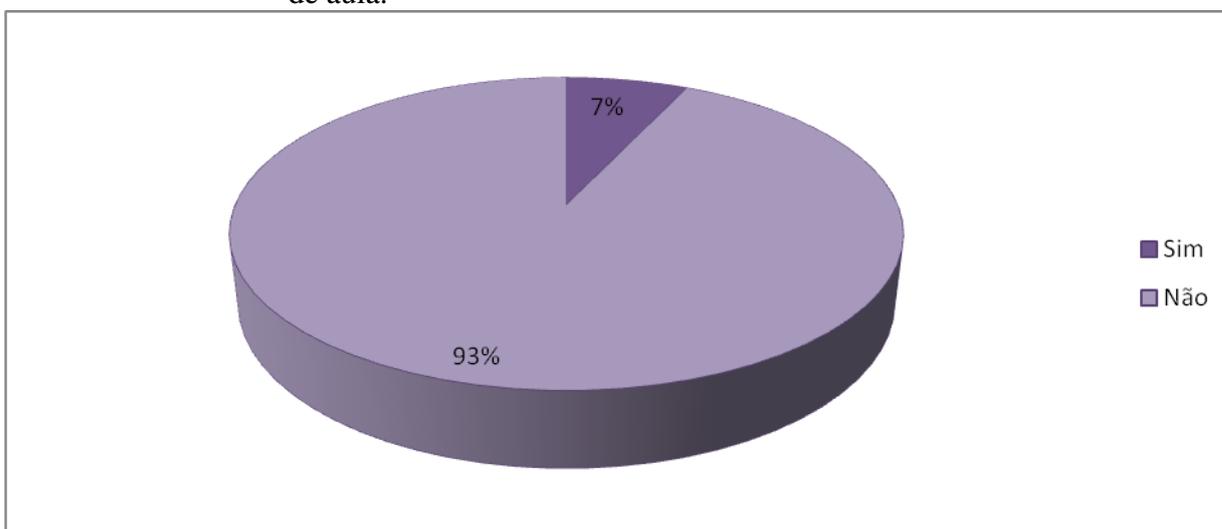
Fonte: Dados da autora.

Quanto ao tipo de tecnologia que os docentes utilizam, outra pergunta dentro da pergunta 4 (item 4.1 do questionário), as respostas também se assemelham às da escola 1. Segundo os professores da escola 2, as principais tecnologias empregadas pelos professores são: Computador, Internet, Data show, TV, DVD, Aparelho de Som, Laboratório de Informática, mídias digitais, celular, calculadora, brinquedos pedagógicos,

atividades mimeografadas elaboradas pela docente, aparelhos de medidas, sala de vídeo e câmera fotográfica.

O quesito 4.2 questionava se os pesquisados viam diferenças entre as aulas com e sem tecnologias. As repostas deixaram claro que 93% concordam que as aulas, com a utilização de novas tecnologias são diferentes, mais atrativas, mais motivadoras, mais participativas. Dos entrevistados apenas 7%, correspondente a um professor não quis dar sua opinião, como também não justificou. O Gráfico 23, a seguir, mostra o resultado.

Gráfico 23 – Percepção das diferenças entre o uso ou não das tecnologias na sala de aula.



Fonte: Dados da autora.

Para descrever e analisar as respostas dos professores, procedeu-se com uma divisão em três grupos. O primeiro grupo corresponde às respostas que destacavam as aulas como atraentes, garantindo mais motivação aos alunos. Um segundo grupo considerou que as tecnologias garantem interesse dos alunos, proporcionando mais envolvimento da turma. O último grupo destacou a questão da aprendizagem, pois, segundo eles, o uso das tecnologias traz melhorias no rendimento dos educandos e “... *agilidades no trabalho pedagógico*”. Um professor acrescentou que “... *na tecnologia os alunos precisam pensar e usar bastante o raciocínio para encontrar a solução e quando não usam, eles sentem mais dificuldade*”.

Acentua-se a ideia de Nicolaci-da-Costa (2006), quando afirma que a escola precisa se relacionar com o mundo cotidiano do aluno, fazer relações e aproveitar a potencialidades desses meios, ou seja, interligar-se ao meio em que o aluno vive.

É mesmo relevante que os professores, como se vê nas respostas, além do interesse do aluno com as vantagens que os recursos tecnológicos podem oferecer,

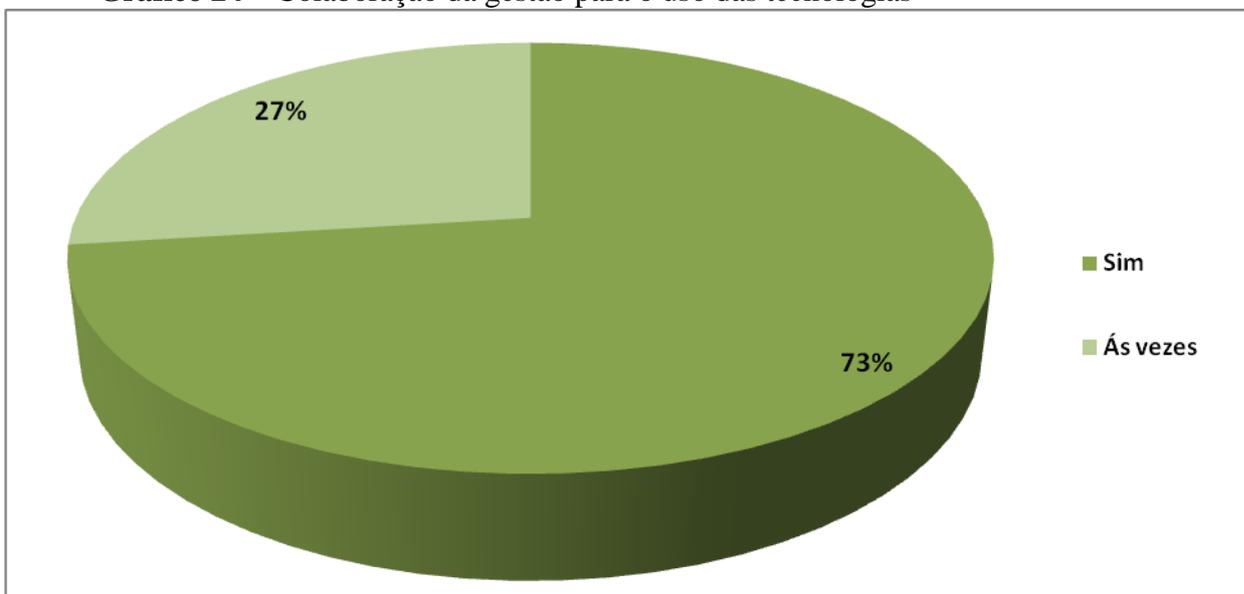
adentrando a realidade e a experiência do educando, objetivando alcançar condições para que ele desenvolva o que se espera dele, inclusive em relação ao uso das novas tecnologias.

Na questão de nº 5, foi perguntado aos docentes o que eles consideram mais difícil na utilização de tecnologias. As respostas obtidas foram agrupadas em três tipos de respostas. Um grupo que alegou pouca experiência em informática básica. Outro que reclamou da falta de aperfeiçoamento ou treinamento adequado para manuseio das máquinas. Um terceiro grupo a deficiência de recurso e de material humano para apoio aos professores. Além desses grupos, um professor afirmou que não tinha qualquer dificuldade.

Mais uma vez, reforça-se o que diz Nicolaci-da-Costa (2006) acerca do papel do professor que é aproximar-se do mundo eletrônico e conhecê-lo, pois ele faz parte do cotidiano de muitos alunos, adolescentes e jovens.

A última questão levantada junto aos docentes que participaram da pesquisa abordava se a gestão da escola colaborava para facilitar o uso das tecnologias. Em relação a este questionamento as respostas obtidas elucidaram que 73% dos professores percebem o apoio e motivação recebidos da gestão para a utilização das tecnologias. Os demais participantes, ou seja, 27%, responderam que a colaboração acontece, mas nem sempre.

Gráfico 24 – Colaboração da gestão para o uso das tecnologias



Fonte: Dados da autora.

Na apresentação das explicações, seis professores não quiseram justificar suas respostas. Entre os que se justificaram, um grupo maior afirmou que a gestão parece saber da importância dos recursos tecnológicos para o bom desenvolvimento do aluno, pois em

reuniões sempre alerta para esse fato, incentivando os docentes a prepararem “aulas inovadoras, dinâmicas e interessantes” com o fim de melhorar o “aprendizado e conhecimento do aluno, cobrando resultados dos professores e adquirindo “diferentes objetos tecnológicos. Os que alegaram que a gestão nem sempre apoia, apenas dois professores justificaram suas falas, dizendo que são também prejudicados pelo espaço insuficiente.

3.5 Analisando os dados – manifestação das contradições

A partir da apresentação dos resultados obtidos juntos aos professores da Escola 1 e 2, pode-se chegar a algumas análises gerais sobre a realidade das duas escolas.

A primeira apreciação diz respeito à caracterização dos professores. É possível observar que a maioria é do gênero feminino. Este fato é uma realidade em todo o Brasil, pois, de acordo com dados da Sinopse do Professor da Educação Básica, divulgada pelo Ministério da Educação no fim de 2010, em dois milhões de professores, mais de 1,6 milhão são do sexo feminino, equivalendo a 81,5% do total de professores da Educação Básica.

Segundo Tambara (1998), a feminização do magistério é um fato histórico que ocorreu pela identificação entre a natureza feminina e a prática docente, considerando que a “ Escola Normal foi a grande responsável por esse processo de constituição da forma feminil, envolvendo o assemelhamento da docência com trabalho doméstico, dependência e fragilidade” (p.49).

Segundo Rabelo e Martins (2006), no início o magistério era uma profissão masculina, no entanto, passou a ser ocupada maciçamente pelas mulheres por sua associação à femilidade, sensibilidade e maternalismo .Houve então a desvalorização da profissão “com a justificativa de que a mulher deveria ter o “dom” para o magistério e, assim, seu salário (que já era pequeno) poderia ser menor, até porque esse dinheiro não seria para sustentar a família, pois caberia ao homem essa função” (p.73).

O magistério se tornou assim um “gueto” profissional feminino sendo uma das primeiras atividades possíveis à mulher.

Entretanto, por mais que a educação tenha passado por algumas mudanças na prática escolar, a feminização do magistério continua se perpetuando mais e mais, desvalorizando o papel da mulher docente ano após ano. E o homem continuou se distanciando das salas de aulas infantis e optando por trabalhar em outras áreas mais rentáveis, como as disciplinas específicas (Matemática, História, Geografia, Biologia etc.) ou os cargos de comando na educação. (RABELO E MARTINS, 2006, p.73)

Em relação à faixa etária, em ambas as escolas, a maioria dos professores apresenta idades entre 25 e 35 anos, seguidos pelos de 41 a 49 anos e pelos que estão acima de 49 anos. Quanto à questão da especialização, evidencia-se que a proporção dos que possuem tal curso está muito acima dos demais, mas não há nenhum cursando, ou que já tenha concluído, mestrado ou doutorado. Já em relação ao tempo de exercício, a maioria tem entre 6 a 15 anos de experiência em sala de aula, depois os que possuem de 1 a 5 anos e, em seguida, os que possuem de 26 a 28 anos e a minoria de 17 a 20 anos. A partir dos dados coletados neste quesito, pode-se chegar a algumas conclusões, quanto à utilização ou não das tecnologias. Uma se relaciona ao tempo de serviço, pois é recente a questão das novas tecnologias. A maioria dos professores que participaram das pesquisas tem mais de 16 anos de profissão, acarretando com isso dificuldades quanto à mudança na forma de se trabalhar os conteúdos, aliados principalmente, à falta de preparo ou condições de trabalho.

Embasando o afirmado, Dutra (2011, s/p) diz:

(...) percebemos que o professor ainda está arraigado as salas de aula tradicionais. Talvez isto se deva ao fato que nós, professores, não fomos educados com tecnologias. Nós somos os chamados ‘migrantes digitais’, nascemos em uma era com pouca tecnologia e estamos nos adaptando a elas.

Em relação à idade dos docentes, vislumbra-se uma luz no horizonte, pois a maioria ainda são adultos jovens, o que permite acreditar em mudanças na forma de se trabalhar com os alunos ao passar dos anos, visto que os mesmos estão sempre em contato com as novas tecnologias, vivenciando, participando e utilizando-se delas, não somente no ambiente educacional, mas na vida como um todo.

Na questão em que se perguntou se o professor é tradicional ou inovador, pedindo que se justificasse, observou-se que as respostas divergiram em relação à concepção do que seja inovador. A maioria dos professores referiu-se a eles mesmos e não à instituição propriamente dita, como se vê na respostas a seguir:

“... procuro seguir os padrões estabelecidos pela rede de ensino...”

“... porque gosto de tecnologias...”

“... porque a nossa própria vivência em sala de aula nos pede para sermos inovadores...”

“Sempre procuro propor aprendizagens significativas, interagindo com os alunos e conduzindo situações adequadas ao crescimento intelectual e a consciência do papel social do educando...”

Mais uma vez, enquanto alguns professores apenas seguem as determinações da rede de ensino, outros utilizam, mesmo que equivocadamente, as tecnologias para inovar e há os que buscam atividades significativas e adequadas aos estudantes com vistas ao seu crescimento intelectual e social. Contudo, pressupondo-se que as respostas também identificam a forma como a escola procura atuar quanto aos métodos de ensino, pode-se considerar que a referida instituição procura, guardadas as devidas proporções, trabalhar com as novas tecnologias, pois a visão pessoal dos pesquisados, em sua maioria absoluta, normalmente, é um reflexo do meio em que atuam.

Neste sentido, é importante salientar que cabe à escola não só assegurar a democratização do acesso aos meios técnicos de comunicação mais sofisticados, mas ir além e estimular, dar condições, preparar as novas gerações para a apropriação ativa e crítica dessas novas tecnologias. Lennaco (2010), sobre essa questão afirma o seguinte:

A escola só terá qualidade se integrar as novas tecnologias de comunicação de modo eficiente e crítico. Isso só será possível se a escola mostrar-se capaz de colocar as tecnologias a serviço do sujeito da educação - o cidadão livre, perpassando obrigatoriamente pela atuação do educador (2010, s/p).

Quando perguntados sobre serem tradicional ou inovador, os docentes, como se pode observar na exposição dos resultados, praticamente foram unânimes em afirmar que eram inovadores, visto que somente um deles mencionou que era apenas tradicional. As respostas obtidas quanto a este quesito, foram adaptação, inovação, gosto pelas novas tecnologias, utilização de recursos disponíveis e outros.

É importante frisar, no entanto, que a questão de ser inovador é bem mais abrangente do que o respondido pelos participantes da pesquisa, pois, segundo o entendimento de Toschi (2010):

Ser inovador não significa trazer tecnologias para dentro da sala de aula, ou incluí-la nos processos pedagógicos. Ser inovador significa reinventar a escola, torná-la diferente do que tem sido. Significa adotar a diversidade como chave da formação que busca imprimir nas pessoas que a procuram. Significa estar situada no seu tempo histórico, compreender os nexos que compõem a sociedade atual e atuar na perspectiva de melhorar este mundo, formar homens e mulheres capazes de imprimir mudanças substanciais na sociedade, de forma que a torne humana, fraterna, justa e solidária (p. 9)

É importante enfatizar, acerca da análise deste questionamento, que as respostas dadas à questão que indagava sobre a possibilidade de ser inovador ou tradicional

ilustram claramente a questão ser ou não ser inovador e as dificuldades de se compreender tal conceito.

Dentre as respostas obtidas uma, em particular, conclui a questão do que seja ser um professor inovador. É a que foi dada por um professor da escola 1. Ele menciona que “... *sempre procura propor aprendizagens significativas, interagindo com os alunos e conduzindo situações adequadas ao crescimento intelectual e a consciência do papel social do educando*”.

No ambiente escolar, o professor pode e deve propor o uso de inovações tecnológicas, propondo atividades que induzam a produção do conhecimento. Ao contrário, somente trazer tecnologias, não garante inovação. A escola tradicional pode fazer isto sem, contudo, estar inovando.

Em relação às respostas à pergunta sobre as tecnologias ajudarem os professores a serem mais inovadores, observa-se que a maioria dos pesquisados concorda que sim, pois elas os motivaram, por serem exigências do momento na procura de novos caminhos ou novos rumos em termos de metodologia de ensino. Eles afirmam ainda que as tecnologias propiciam aulas mais atraentes, mais dinâmicas e organizadas e que possibilitam mais pesquisas. A maior dificuldade encontrada, no entanto, relaciona-se aos recursos, como inexistência de laboratório de informática e sala de aula com pequenas dimensões.

Confirmando o que os docentes afirmaram quanto à tecnologia ser uma exigência do momento, Nicolaci-da-Costa (2006) entende que é papel do professor se aproximar e conhecer o mundo eletrônico, pois ele faz parte do cotidiano de muitos alunos, adolescentes e jovens. A lentidão do professor em suas explicações e respostas, pode ocasionar um distanciamento entre os alunos que esperam rapidez aos seus questionamentos (VEEN e VRAKKING, 2009, p. 63-64).

Quanto às tecnologias auxiliarem no processo educativo, pode-se citar Tavares (2006). Segundo o entendimento dele, a quantidade de informações, conhecimentos e valores que as mídias e recursos eletrônicos trazem é bastante significativa. Seu conteúdo é facilmente absorvido, entendido e socializado, mas não de uma forma passiva, como se pode pensar, ao contrário, alunos adolescentes, jovens e adultos interagem com os eles, com suas narrativas e discursos de uma forma ativa.

Quanto à utilização de recursos em sala de aula, confirmando a questão anterior, a maioria absoluta procura utilizar os recursos disponíveis, dependendo de cada

momento. As tecnologias mais citadas foram o computador e a internet. Citaram ainda, Data show, TV, DVD, Aparelho de Som, Laboratório de Informática, mídias digitais, celular, calculadora, brinquedos pedagógicos, atividades mimeografadas elaboradas pela docente, aparelhos de medidas, sala de vídeo e câmera fotográfica.

A partir do exposto pelos docentes neste quesito, é importante esclarecer sobre a necessidade de se compreender que “na escola, esses aparatos devem ser usados não como um substituto do professor, mas como um recurso auxiliar de que ele dispõe para facilitar o desenvolvimento do trabalho pedagógico” (HAYDT, 2003, p. 280).

Quanto à pergunta sobre se notam diferenças entre as aulas com tecnologias e sem tecnologias, quase todos os entrevistados concordam que as diferenças são visíveis e altamente positivas, proporcionando aulas mais atrativas, motivadoras e participativas. Os mais reticentes, em sua minoria, acham que não diferença nenhuma quanto à utilização de tecnologias em sala de aula.

Sobre essa situação, a visão de Borges (2011) é a seguinte:

A tecnologia na educação deve ser encarada como um instrumento para auxiliar o professor em suas aulas, para torná-las mais atrativas e mais interessantes. Nada pode substituir o professor e o livro didático. No entanto, com o tanto de recursos que a tecnologia oferece as aulas não podem ser mais as mesmas (s/p).

A tecnologia não cria ambientes que prescindem do professor, é preciso que o professor tome para si a tarefa de projetar o material didático a ser utilizado no processo de ensino.

Quanto às respostas a pergunta sobre a colaboração dos gestores no uso das tecnologias, três quartos dos entrevistados deram respostas positivas, afirmando que os gestores sabem da importância das tecnologias para o bom desenvolvimento do aluno, oportunizando aos docentes facilidades e meios para dinamizar as aulas por meio de reuniões ou da aquisição objetos tecnológicos. Os principais entraves na utilização das novas tecnologias estariam no material humano e físico, como já mencionado em outra questão.

A importância do gestor como mediador e incentivador pode ser mais bem percebida a partir do entendimento apresentado por Almeida (2009):

A atuação do gestor como liderança da escola é essencial! O gestor líder é aquele que apóia a emergência de movimentos de mudança na escola e percebe nas tecnologias oportunidades para que a escola possa se desenvolver. Ele busca criar condições para a utilização de tecnologias

nas práticas escolares, de forma a redimensionar seus espaços, tempos e modos de aprender, ensinar, dialogar e lidar com o conhecimento (s/p).

Compreender as potencialidades inerentes a cada tecnologia e suas contribuições ao ensinar e aprender poderá trazer avanços substanciais à mudança da escola, a qual se relaciona com um processo de conscientização e transformação que vai além do domínio de tecnologias e traz subjacente uma visão de mundo, de homem, de ciência e de educação.

Quanto às gestoras das escolas 1 e 2, pode-se observar que ambas se consideram inovadoras. Procuram desenvolver um trabalho que possibilite à escola onde atuam ser também considerada inovadora. A dificuldade mencionada pelas gestoras se relaciona à falta de material e espaço físico como também à falta de autonomia financeira. Frisam ainda que a equipe é comprometida com a instituição em que trabalham.

Quanto à importância do trabalho coletivo, do comprometimento de todos com a educação, Fontes (2004 *apud* ALMEIDA, 2009, s/p), afirma:

O trabalho coletivo na escola é uma necessidade. O papel do gestor em transformar o ambiente escolar em um ambiente democrático é um desafio (...) nossa primeira conquista deverá ser dos parceiros internos, como conseguir? Convidando-os a assumirem o papel de co-responsáveis pelo sucesso/fracasso das ações escolares. O segundo ponto é a conquista da comunidade externa ao ambiente escolar.

O referido autor complementa ainda que a incorporação de tecnologias nas atividades da escola envolve distintos aspectos da gestão decorrentes do efeito de gerir, administrar, proteger, manter, colocar em ordem, ou seja, de tornar utilizáveis os recursos tecnológicos. Isto significa registrar, organizar, recuperar e atualizar as informações; produzir estratégias de comunicação e participação; abrigar e administrar as atividades, conteúdos e recursos; gerir ambientes e processos de avaliação; estabelecer novas relações com a história, consigo mesmo, com o mundo e com o saber (ALMEIDA, 2009).

Na conclusão dos dados obtidos com os docentes e gestores das referidas escolas, pode-se afirmar que todos procuram, na medida do possível, trabalhar com as novas tecnologias e Nicolaci-da-Costa sugere que o professor conheça e se aproxime do mundo eletrônico, pois ele faz parte do cotidiano de muitos alunos, adolescentes e jovens. Quanto à existência de contradições acerca da inovação e tradição observou-se, de maneira superficial, que esse problema ainda existe, mas que, com o passar do tempo poderão ser minimizados ainda mais, pois se denota que há interesse e boa vontade para isso ocorra.

No entanto, é importante mencionar que essas divergências sempre existirão, pois o confronto de ideais é inerente aos seres humanos como um todo, o que é muito salutar, visto que, somente assim, é possível analisar os pontos positivos e negativos das etapas evolutivas da sociedade, principalmente na área educacional.

O mais importante a ser destacado, no entanto, é a percepção que se tem, a partir das falas dos docentes, que muitos tem buscado uma mudança de postura com vistas a atingir um objetivo: inovar. Apesar de não conhecerem bem o que é realmente inovação, demonstram que tentam “uma transformação em direção a” (SANCHO ; HERNÁNDEZ, 2006, p. 36), ou seja, uma transformação direcionada a uma mudanças ou a mudanças e, assim, os professores precisarão repensar seu papel, suas responsabilidades, assim como a administração, a direção da escola e a comunidade em geral.

Nessa busca pela inovação ou pela transformação, o docente acaba por entrar em contradição em relação a sua postura, num embate sobre o que é e sobre o que virá a ser. Assim acontece a estruturação de sua nova postura. A partir de um conflito entre tradição e inovação, presente na fala dos professores e também das gestoras, percebe-se a instauração de uma busca pela nova posição, o que lembra, de certa forma, os ajustes proporcionados pela curvatura da vara⁹ (SAVIANI, 1989) que balança de um lado a outro em busca de seu equilíbrio ideal. Nesse sentido, reforça-se a importância dessas contradições em busca da estabilização de uma nova atitude pedagógica.

⁹ Saviani (1989) explica o processo de tentativa de ajustes da educação, utilizando a relação com uma vara que, quando está torta, fica curva de um lado e, para endireitá-la, é preciso curvá-la para o lado oposto afim de que ela possa assumir uma nova posição ou o seu equilíbrio. Portanto, segundo ele, não basta colocá-la na posição correta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados por meio da pesquisa de campo e aqui apresentados chega-se a algumas conclusões.

Primeiramente, é importante frisar que a receptividade por parte de alguns dos docentes não foi de imediato e, de certa forma, constituiu-se em um fato limitante. Muitos deles, alegando falta de tempo, interesse ou vontade, negaram-se a participar da coleta de dados. Os professores disseram, também, que trabalhavam em três períodos, estavam, portanto, sobrecarregados, cansados e não tinham tempo. Essa tem sido uma situação muito preocupante, tendo em vista as condições de trabalho, remuneração e saúde física e mental dos professores da rede municipal de ensino de Anápolis e que deveria ser observada e analisada pelos órgãos competentes. Martinez (2004) salienta que a tarefa do professor atualmente é mais complexa o que requer mais tempo para estudo e atualização.

Dentre os docentes que participaram da pesquisa observou-se que a maioria possuía curso de especialização, no entanto nenhum dos pesquisados tinha mestrado e, segundo eles, não desejavam fazê-lo. Mais um fato este inquietante, uma vez que a maioria dos docentes tinha idades entre 25 e 35 anos devendo, portanto, exercer suas funções por muitos anos ainda. Além disso, pode revelar uma falta de estímulo ou motivação pessoal e profissional em busca de aperfeiçoamento. Nessa visão, Filmus (2004) alerta para a necessidade de adquirir novas competências visto que “a adaptação do ensino às transformações que se produzirão nas próximas décadas exigirá mudanças profundas nos saberes que o sistema educacional transmite” (FILMUS, 2004, p. 126).

Entretanto o item mais importante a ser mencionado e que se relaciona diretamente com o estudo é quanto à relação com ser ou não inovadores. A pesquisa empreendida evidenciou que quase a totalidade dos participantes se considerava inovador, enquanto em uma escola não houve quem se considerasse tradicional e na outra apenas dois dos 15 professores pesquisados assumiram que adotavam uma postura tradicional. Essas respostas evidenciam que os docentes desconsideram a educação tradicional. Nota-se, entretanto, que Saviani não condena nem reprova nenhuma das tendências, porque o importante é o professor conhecer tanto a educação tradicional quanto a inovadora para saber onde se localizar. Por outro lado, fica evidente a falta de percepção do que seja inovação e tradição.

Quando citaram que usam data show, vídeos, computador ou outros aparelhos, os professores argumentam que o uso destes equipamentos torna a aula mais atraente, mais interessante, atrelando as máquinas à tecnologia e desconsiderando que o que torna a aula mais inovadora são as atividades desafiadoras e dinâmicas capazes de promover a construção de questões novas e de respostas novas como mencionado por Toschi, visto que, para Sancho, a inovação não é somente mudança, ou somente transformação, mas é uma transformação direcionada a um determinado alvo. Isso sim, é o mais importante na inovação pedagógica. É preciso que o professor saiba em que direção vai e não simplesmente mudar por mudar, ou transformar por transformar.

Para se praticar a inovação pedagógica, na visão de Pinheiro, depende-se do grau de aceitação e de envolvimento dos professores e gestores. O fato de se considerarem inovadores e não o serem, indica que absorveram o discurso e isso tem a ver com as ideias de Libâneo, que alega que primeiro deve-se absorver o discurso para depois manifestar o desejo de mudança. Então, valerá a pena usufruir deste discurso.

Observa-se, também, que os professores e gestores, além de desconhecerem inovação, não têm percepção clara do que sejam tecnologias, ignorando que o quadro e o giz, ou quadro branco e o pincel, são tecnologias, aliás, as mais usadas no dia-a-dia da realidade das escolas municipais de Anápolis. Todavia, a realidade encontrada nas duas instituições de ensino evidencia que existe o desejo de mudanças, revelado pelo discurso de inovação apresentado pelos professores, o que já representa um grande passo.

Essa falta de conhecimento do que seja tradição e inovação, aparece aliada ao medo de mudanças, o que pode ser percebido pelo longo tempo de permanência das gestoras nas duas escolas pesquisadas. Pode-se considerar que os professores, uma vez que tem o poder de voto na eleição de diretora, não tem optado pela mudança. Contudo o tempo de gestão, tanto da escola 1 quanto da 2, pode também indicar um fator de tradição forte ou até mesmo um fator de exercício de poder, constituindo uma possibilidade de investigação mais aprofundada de tal fato.

Outra ocorrência que causou estranhamento é o caso do professores, ao serem questionados sobre a atuação da gestora na colaboração com a inovações, apresentarem respostas tão semelhantes, tanto da escola 1 quanto da 2, o que levou a suspeita de que se sentissem constrangidos em expor suas ideias. Mais uma vez, percebe-se a importância de se procurar desvendar os motivos de a gestora ocupar por tantos anos consecutivos o cargo na mesma escola.

A visão que os gestores e professores tem sobre a inserção dos recursos tecnológicos na educação é de que tornam as aulas mais interessantes, motivadoras, mas a falta de recursos e espaço, na visão deles, é um empecilho para que seus objetivos pedagógicos sejam alcançados. Consideram que, se usarem o quadro e o giz, estarão atuando de forma tradicional, enquanto, se usarem os recursos tecnológicos, serão inovadores. Isso comprova a ideia de que ignoram que a inovação não depende destes recursos, porém da iniciativa e da criatividade do professor, aliada, claro, ao seu conhecimento e a sua reflexão acerca da própria postura profissional; pois, mesmo sem espaço físico e sem recursos tecnológicos, é possível ministrar uma aula inovadora, e estimular a construção do conhecimento.

Embora a inserção dos recursos tecnológicos possam ser aliados e facilitadores do trabalho pedagógico, como afirma Haydt, eles tornam a tarefa do professor mais complexa, no entender de Martinez (2004), o que faz com que estas mudanças não sejam fáceis e rápidas na visão de Wertheim (2004).

Portanto, as contradições entre tradição e inovação, observados aqui, ocorrem, principalmente, pela falta de conhecimento, tanto dos gestores como dos docentes, do que seja tradição e inovação, ensejando, entretanto, que, com o passar do tempo, com a continuidade e exigências futuras, a superação destas contradições certamente ocorrerá, frisando ainda que outras surgirão, pois esta é uma questão emblemática e eterna, uma vez que, segundo Smaniotto, o embate não é algo ruim numa perspectiva dialética materialista, e sim é estruturante na sociedade. O movimento histórico social é o resultado dos movimentos destas forças tradicionais e inovadoras.

É significativo frisar também que, independentemente do momento em que ocorram discussões sobre o tema em questão, não basta inserir novas tecnologias para que ocorram as inovações no processo educacional, é necessária uma análise mais profunda sobre o processo pedagógico como um todo.

REFERÊNCIAS

- ABIKO, A. K. Tecnologias apropriadas em construção civil. In: FREIRE, W. J.; BERALDO, A. L. *Tecnologia e materiais alternativos de construção*. SP:Editora da UNICAMP, 2003. p.27-54.
- AIRES, Julio. *As mulheres são maioria nas salas de aula do Brasil e Amazônia*. 2011. Disponível em <<http://www.folhadamangaba.com/amazonas/educacao/2007-as-mulheres-sao-maioria-nas-salas-de-aula-do-brasil-e-amazona>> Acesso em 13/07/2011.
- ALMEIDA, M. E. B. *Gestão de tecnologias na escola: possibilidades de uma prática democrática*. 2009. Disponível em <<http://midiasnaeducacao-joanirse.blogspot.com/2009/02/tecnologias-para-gestao-democratica.html>> Acesso em 13/07/2011.
- ALVES, G. L. *A Produção da Escola Pública Contemporânea*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ANÁPOLIS, SEMED. *Projeto político pedagógico da escola municipal*. disponível em http://www.anapolis.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=897:sem-ed-elabora-diretrizes-para-2011&catid=50:educacao&Itemid=74> Acesso em 13/07/2011.
- BARBIERI, F. E. O ensino tecnológico na sociedade global da informação. UNICAMP. *Tese* (Doutorado em Educação). Campinas., 1998.
- BORGES, R. *Geração Z: como tornar o ensino cada vez mais atrativo aos nativos digitais*. 2011. <<http://www.ecaderno.com/revista/materias/3635/geracao-z-como-tornar-o-ensino-cada-vez-mais-atrativo-aos-nativos-digitais.html>> Acesso em 13/07/2011.
- BOTH, I. J. *Municipalização da educação: uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental*. Campinas: Papyrus Editora, 1997.
- BRANDÃO, C. R. *O que é Educação*. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- BRASIL. IBGE. *Anápolis. Goiás – GO*. s.d. Disponível em <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/goias/anapolis.pdf>\>. Capturado em 01/09/2010

BRASIL/MEC. Guia de Tecnologias Educacionais, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=950&id=13542&option=com_content&view=article> Capturado em 20/06/2011.

BRITO, G. S.; NEGRI FILHO, P. *Produzindo texto com velhas e novas tecnologias*. Curitiba: Pró- Infanti, 2009.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. da. *Educação e novas tecnologias: um repensar*. Curitiba: IBPEX, 2008.

BRUNNER, J. J. Educação no encontro com as novas tecnologias. In TADESCO, J. C. (Org.). *Educação e Novas Tecnologias: esperanças ou incertezas?* .São Paulo,SP: Cortez Editora, 2004. p. 17-75.

BUENO, M. R. As inovações em escolas da rede pública e privada detectadas pelo olhar dos estagiários licenciatura. *Anais...* (X Encontro de Geógrafos da América Latina). Universidade de São Paulo, 2005.

CABRAL NETO, A. O público e o privado: o papel do Estado. *Educação em Questão*. Natal/RN, v. 3, n. 2, p. 8-23. Campinas, SP: Papirus, 1990.

CANÁRIO, R. *Gestão da Escola: como elaborar o plano de formação?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional,1987.

CARBONELL, J. *A Aventura de Inovar: A mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARDOSO, A. P. As Atitudes dos professores e a inovação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXVI, nº 1, 1992. p. 85-99.

CASTELLÓN, L; JARAMILLO, O. Los desafios de la educación superior em La sociedad de la información. In. MELO, J. M. et al (Orgs.). *Sociedade do Conhecimento: aportes latino-americanos*. São Bernardo do Campo, Umesp, Cátedra da Unesco, 2004.

CHATEAU, J. *Os grandes pedagogistas* (Trad. Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna) Local: São Paulo: Editora Nacional, 1978.

CHESNEAUX, J. *Modernidade - Mundo*. Tradução de João da Cruz. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

COMÊNIO, J. A. *Didática magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

CONFERÊNCIA mundial sobre educação para todos. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília: UNICEF, 1990.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rev. Fac. Educ. São Paulo, v.23, n.1-2, jan.1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0102> Capturado em 22 de fev. 2011.

DORNELLES C. Z. C. A gente não quer ser tradicional, mas... Como é que faz, daí? A inovação curricular e o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino. UNICAMP. *Tese*. Campinas., 2008.

DRUCKER, P. *O gerente eficaz*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

DRUCKER, P., *Sociedade Pós-Capitalista*. Livraria Pioneira Ed., São Paulo, 1993.p.153.

DUBNER, D. *Mídias sociais: você está preparado?* 2011. Disponível em <http://www.midiasocial.com.br/home/midias-sociais.asp> Acesso em 10/06/2011

DUTRA, R. M. *O uso das TICs no ambiente escolar*. 2011. Disponível em <<http://www.webartigos.com/articles/59618/1/O-uso-das-TICs-no-ambiente-escolar/pagina1.html#ixzz1SeW3CHlq>> Acesso em 13/07/2011

ESTEVÃO, C. V. Inovação e mudança nas organizações educativas públicas e privadas. *Revista Portuguesa de Educação*. 7 (1 e 2), 95-111, 1994.

FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a Educação Básica e a construção da nova cidadania. In: NEVES, Lucia M.M. Wanderlei (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 01 – 15.

FERNANDES, A. *A responsabilidade Social e a contribuição das relações públicas*. 2000. Disponível em <http://www.portal-rp.com.br/bibliotecavirtual/responsabilidade-social/0098.htm>> Capturado em: 27/7/ 2011.

FERREIRA, L. S. Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão. *Revista Setrem*, Três de Maio, n. 1, 2003. p. 38-46.

FILMUS, D. Breves reflexões sobre a escola do futuro e apresentação da experiência "aulas na rede" da cidade de Buenos Aires. In: TEDESCO, J. C. T. (Org.) *Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?* São Paulo: Cortez. 2004. p. 93-97

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, M. *Histórias das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1995.

GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. São Paulo, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200002&script=sci_arttext&tlng=> Acesso em: 08/05/2009.

GALLINO, L. *Dicionário de sociologia*. México, DF: Siglo Veintiuno, 1995.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1995.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998/2000.

GRINSPUN, M. P. S. Z. Educação Tecnológica. In _____ (org.). *Educação Tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 01 – 22.

HAYDT, R. C. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2003.

HELMANN, G. *Que é mídia social*. 2008. Disponível em <<http://www.webartigos.com/articles/5560/1/O-Que-e-Midia-Social/pagina1.html#ixzz1RcPO9TY8>> Acesso em 10/06/2011.

HOBBSAWN, E.; RANGER, T. *A Invenção das tradições*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

KANT, I. *Sobre a pedagogia*. 3. ed. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 2002.

KOCHHANN, A. *A tecnologia como mediação pedagógica: uma visão real*. 2010. Disponível em: < http://extras.ufg.br/uploads/248/original_1.4.__44_.pdf>. Acesso em: 20/03/2010.

LAGO, R. C.; BRITO, G. da S. *Educação continuada em tecnologias de informação e comunicação: expectativas do professor*. 2010. Disponível em: <http://www.inf.pucminas.br/sbc2010/anais/pdf/wie/sp03_03.pdf> . Capturado em: 20/03/2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.: *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo. Ed. Atlas, 1985.

LENNACO, J. de P. *Tecnologias na educação: a importância das novas mídias na formação do professor e seus desdobramentos no universo escolar*. 2010. Disponível em

<<http://usodemidiasnaescolainovadora.blogspot.com/2010/08/texto-sobre-escola-inovadora-e-o-papel.html>> Acesso em 13/07/2011.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. Palestra apresentada no X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro-Oeste, realizado na Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus Professor Adeus Professora: Novas Exigências Educacionais e Profissionais*. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Cultura jovem, mídias e escola: o que muda no trabalho dos professores?* Rev. Educação. Goiânia, v. 9, n. 1, p. 25-46, jan./jun. 2006. 41. Disponível em: <http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Midia%20Escola.pdf>. Capturado em 01/02/2011.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 33-40

MACHADO, A. A. Importância da Motivação para o Movimento Humano. In: *Perspectivas Interdisciplinares em Educação Física*, São Paulo: Soc. Bras. Des. Educação Física, 1995. p. 23-31

MARTÍNEZ, J. H. G. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: TADESCO, J. C. (Org.). *Educação e novas tecnologias: esperanças ou incertezas?* (pp. 95-108). Brasil, Cortez Editora, 2004. p. 95-108.

MENDES, M. G. *A dança*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

MENEZES, P. H.; VAZ, D. A. A tradição e inovação no ensino de física e a influência na formação e profissionalização docente. In: *Anais...* (Encontro de pesquisa em ensino de física). Águas de Lindóia: [s. n.], 2002.

MENEZES, P. Tradição e Inovação no Ensino de Física: grupos colaborativos de professores dando estabilidade a mudanças. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2003.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO MC. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: Abrasco: 2007.

MINAYO, M. C. S. et all. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro, Vozes, 1994

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social — teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998

MITRULIS, E. Ensaio de inovação no Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*. n. 116., p. 217-244., jul., 2002.

MORAN, J. M. Internet no ensino universitário: pesquisa e comunicação na sala de aula. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. São Paulo: n. 3, ago. 1998.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. *Cabeças Digitais: o cotidiano na era da informação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo; Loyola, 2006.

OLIVEIRA, D. P. R. *Sistemas, organização e métodos: uma abordagem gerencial*. 15. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto, 1996.

PARO, V. H. *Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino*. 1997. Disponível em: <http://www.grupoescolar.com/materia/educacao_para_a_democracia.html>. Capturado em: 17/01/2011.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERUZZO, C. K. Comunicação comunitária e educação para a cidadania. In: *Revista fronteiras – Estudos midiáticos*. Unisinos, São Leopoldo, v.3 n.1, setembro de 2001. p. 111-128.

PINHEIRO, S. R. B. Mudanças e inovações na organização curricular de escolas estaduais de ensino médio do Município de Santa Maria. *Dissertação* (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Federal de Santa Maria/RS. Santa Maria, 2007.

PLONSKI, G.A. Bases para um movimento pela inovação tecnológica no Brasil. *São Paulo em Perspectiva*. V. 19, n. 1, p. 25-33, jan-mar. 2005.

PRENSKY, M. *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon, MCB University Press, v.9, n. 5, out. 2001. Disponível em:<<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Capturado em: 05/04/2010.

PRENSKY, M. The Motivation of Gameplay. *On The Horizon*, Volume 10, nº 1. 2002.

PRETTO, N. Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 11, p.75-85, mai./ jun./ jul./ ago. 1999.

RABAÇA, C.; BARBOSA, G. *Dicionário de comunicação*. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, Antonio Maria. A mulher no Magistério Brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério. In: *VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação*. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>. Acesso em: 03 set. 2011, p. 6167 - 6176.

RICHARDSON, R. J. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1989.

ROGERS, Carl. *Tornar-se Pessoa*. 7. ed. Lisboa: Moraes Editores, 1985.

SANCHO, J. M.; HERNANDEZ, F. et al. (Org). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANCHO, Juana Maria. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: SANCHO, J.M. (org.) *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 23-49.

SANTAELLA, Lucia. *Texto In: Texto e Intertexto*, São Paulo. 1992. p. 118 – 126.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: LDB Trajetória limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

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

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, Col. Polêmicas do nosso tempo, 1989.

SCHAFF, A. *A sociedade informática - as consequências sociais da segunda revolução industrial*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SCIACCA, M. P. *Pascal*. Barcelona: Luis Miracle, 1955.

SILVA, G. C. A tecnologia como um problema para a teoria da educação. UNICAMP. *Tese* (Doutorado em Educação) Campinas., 2005.

SMANIOTTO, V. M. *Curso de formação continuada para professores: Educação digital: Linux Educacional*. 2008. Disponível em: ead.riogrande.ifrs.edu.br/.../Dionísio%20Cerqueira. Capturado em 20 de junho de 2011.

TAJRA, S. F. *Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade*. 3.ed. rev. atual e ampl. – São Paulo: Érica, 2001.

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-riograndense de instrução pública no século XIX. *História da Educação*. Pelotas: ASPHE /FaE/UFPel, n.3, p.35-58, abr.1998. disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=6611182&pid=S0100-1574200500030000500030&lng=en capturado em 09/09/2011.

TAVARES, M. T. de S. *Jogos Eletrônicos: educação e mídia*. 2006. Disponível em <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario2/index2.htm>. em: 15/01/2010.

TOSCHI, M. S Apresentação. In: TOSCHI, M. S (org.) *Leitura na tela: da mesmice à inovação*. Goiânia: PUC-GO, 2010.

TUPPY, M. I. N. A educação em confronto com a qualidade, 1998. *Tese* (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Capturado em 27/02/2011.

VARGAS, M. (org). *História da técnica e da tecnologia no Brasil*. São Paulo, Unesp e Ceeteps, 1997.

VARGAS, M. *Para uma filosofia da tecnologia*. São Paulo: Editora Alfa Omega Ltda, 1994.

VEEN, Win e VRAKKING, Ben. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERTHEIM, J. Universidade futuro. *Jornal da USP*. São Paulo, 25.01 à 01.02.2004. Divisão de Mídias Impressas da Coordenadoria de Comunicação Social da USP. p.10-14.

APÊNDICES

Apêndice I

Questionário para os professores

Prezado professor,

Solicito a sua contribuição ao estudo “A contradição entre a tradição e a inovação pedagógica no processo educativo das escolas públicas municipais de Anápolis”, que realizo no mestrado “STMA” da UniEvangélica, sob orientação da Professora Mirza Seabra Toschi.

Informo que não é necessário se identificar, uma vez que usaremos nomes fictícios nas escolas e nos pesquisados, a fim de garantir o anonimato.

Pedimos muita sinceridade nas respostas, a fim de que os dados sejam confiáveis.

As respostas às questões propostas indicam a autorização para uso das respostas unicamente em trabalho acadêmico.

Colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Pesquisadora Responsável: Maria Elizabeth Ferreira elizabeth.ferreiraanapolis@gmail.com
– Fone: (62) 3099-6349 – (062) 9907-7775

Orientadora da Pesquisa: Mirza Seabra Toschi – mirzas@brturbo.com.br

Identificação do entrevistado (Para a caracterização)

Nome (Opcional): _____

Escola: _____

. Idade:

- () 25 a 35 anos
() 36 a 40 anos
() 41 a 49 anos
() Acima de 49 anos

Sexo:

- () Feminino
() Masculino

Formação:

- () Médio () Superior () Qual?.....
() Especialização () Qual ?.....
() Mestrado () Qual?.....

Disciplina que leciona:.....

Série em que leciona:.....

Tempo de magistério:

- () menos de 1 ano
() de 1 a 5 anos
() de 6 a 10 anos
() de 11 a 15 anos
() outro.....

Questionário:

1. Você considera que a escola onde leciona é tradicional ou inovadora?

() Tradicional

() Inovadora

Por quê?

.....

2. Você se considera um professor(a):

() Tradicional

() Inovador(a)

Por quê?

.....

3. A entrada de tecnologias na escola o(a) ajudou a ser mais inovador(a)?

() Sim

() Não

() Mais ou menos

Por quê?

.....

4. Você usa tecnologias em suas aulas?

() Sim

() Não

() Às vezes.

4.1-Quais as tecnologias prefere usar, ou usa mais?.....

.....

.....

4.2- Você vê diferenças entre as aulas com tecnologias e sem tecnologias?

() Sim

() Não

Por quê?

.....

.....

5. O que você considera mais difícil no uso de tecnologias?

.....

.....

6. A gestão da escola colabora para o uso das tecnologias nas aulas?

() Sim

() Não

() Às vezes

Por quê?

.....

.....

Apêndice II
Questionário para o(a) gestor(a)

Prezado gestor,

Solicito a sua contribuição ao estudo “A contradição entre a tradição e a inovação pedagógica no processo educativo das escolas públicas municipais de Anápolis”, que realizo no mestrado “STMA” da UniEvangélica, sob orientação da Professora Mirza Seabra Toschi.

Informo que não é necessário se identificar, uma vez que usaremos nomes fictícios nas escolas e nos pesquisados, a fim de garantir o anonimato.

Pedimos muita sinceridade nas respostas, a fim de que os dados sejam confiáveis.

As respostas às questões propostas indicam a autorização para uso das respostas unicamente em trabalho acadêmico.

Colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Pesquisadora Responsável: Maria Elizabeth Ferreira
elizabeth.ferreiraanapolis@gmail.com – Fone: (62) 3099-6349 – (062) 9907-7775

Orientadora da Pesquisa: Mirza Seabra Toschi – mirzas@brturbo.com.br

Identificação do entrevistado (para a caracterização)

Nome (Opcional): _____

Escola: _____

. Idade:

- () 20 a 25 anos
- () 25 a 35 anos
- () 36 a 40 anos
- () 41 a 49 anos
- () Acima de 49 anos

.Sexo:

- () Feminino
- () Masculino

.Formação:

- () Médio () Superior () Qual?.....
- () Especialização. Qual ?.....
- () Mestrado .Qual?.....
- () Doutorado? Qual?.....

.Tempo de gestão:

- () menos de 1 ano
() de 1 a 5 anos
() de 6 a 10 anos
() de 11 a 15 anos
() outro.....

Questionário:

1- O que você acha mais difícil na gestão desta escola?

.....
.....
.....

2-O que gosta mais na gestão desta escola?

.....
.....
.....

3-Você considera esta escola inovadora ou ainda tradicional?

- () Tradicional
() Inovadora

Por quê?

.....
.....

4-Como se considera como gestora?

- () Tradicional
() Inovadora

Por quê?

.....
.....

5-O que acha das tecnologias nas aulas?

.....
.....
.....