



A INCLUSÃO DE TDIC NA SALA DE AULA E AS PRÁTICAS DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM ESTUDO CENTRADO NAS NECESSIDADES EDUCATIVAS DE PROFESSORES

Marta Lucia de Souza Celino; Maria do Carmo Gomes Silva

Universidade Estadual da Paraíba

Celinomarta7@yahoo.com.br
Maria_economia.ufcg@hotmail.com

Resumo: O presente relato apresenta os resultados da pesquisa com professores de Ensino Médio, que lecionam o componente curricular de Língua Portuguesa, em uma escola pública da Cidade de Campina Grande/PB. O estudo é de natureza qualitativa-descritiva. A discussão em torno das necessidades educativas das docentes investigadas objetiva perceber em que medida a discussão em torno da inclusão digital, pela via da escola, tem se configurado no ambiente da escola pública e de que forma os professores estão sendo formados para desenvolver as competências necessárias para a escola do século XXI. Para dar conta de atender aos princípios definidos na investigação, foram inseridos no estudo três professores, que atuam no Ensino Médio, na modalidade Profissionalizante, que lecionam nos turnos da manhã e da noite. Dentre as professoras pesquisadas, uma atua na docência há quinze anos, e duas tem tempo de atuação que varia entre um ano e meio e quatro anos. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários e entrevista semi-estruturada. Para interpretar os dados optamos pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). O estudo revelou que os professores pesquisados utilizam de alguma forma, as TDIC em suas práticas docentes. Não obstante, as pesquisadas afirmaram possuir necessidades educativas para o uso das TDIC na prática docente. Tais necessidades foram evidenciadas nos seus próprios relatos, como sendo as que se relacionam diretamente com a aplicabilidade do uso do Quadro Interativo. Além desta necessidade ficou evidenciado que as docentes possuem outras dificuldades que não conseguiram relacioná-las de modo preciso e, que consideram inerentes às produções culturais que se ampliam cotidianamente, na área das TDIC.

PALAVRAS-CHAVE: Docentes, Língua Portuguesa, TDIC, Necessidades educativas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma investigação realizada na Escola Estadual Dr. Elpídio de Almeida, em Campina Grande/PB, envolvendo professores que atuam no Ensino Médio. O objetivo geral do estudo consistiu em: Investigar as possibilidades e os desafios que os docentes de Língua Portuguesa e de Literatura enfrentam para utilizar artefatos digitais no cotidiano da sala de aula.

A necessidade do estudo se justifica dentro do contexto da propagação da inclusão digital no espaço escolar por parte do governo brasileiro, numa tentativa de recontextualização das TDIC ao espaço educacional.

O mundo "funciona" sob os mecanismos tecnológicos desenvolvidos pelo homem que a cada momento se sente impulsionado a inovar. Essas inovações alcançam com grande



rapidez os mais diversos âmbitos da sociedade influenciando pessoas em diferentes graus e formas de pensar/agir. Com o surgimento das tecnologias digitais no século XX observa-se que os diferentes setores sociais - economia, indústria e a própria sociedade como um todo - passaram por mudanças. A propagação de conhecimentos científicos, culturais, históricos, políticos, populares e religiosos foi possibilitada à medida que a humanidade passou a ter acesso aos aspectos que caracterizam sua existência.

Percebe-se que as tecnologias digitais despertam interesse e ganham os espaços sociais com maior facilidade. Crianças, adolescentes e jovens representam o público que demonstra maior aceitabilidade em relação às tecnologias digitais, elas fazem parte do cotidiano desses sujeitos e desempenham um importante papel em suas vidas, pois possibilitam a aquisição e compartilhamento de conhecimentos e saberes.

Pela necessidade de fazer o aluno parte de um ensino significativo, no qual possa se identificar diante da realidade tecnológica que se destaca no seu dia a dia, a escola tem procurado com maior frequência equipar tecnologicamente seu ambiente com o propósito de gerar um ensino-aprendizagem que tenha representatividade na vivência do educando e do educador.

Não é apenas a escola que precisa estar preparada para fornecer um espaço cômodo ao uso das TDIC ou bem equipado com recursos tecnológicos. O professor que se dispõe a estar em sala de aula precisa equipar seu espaço-conhecimento para que, ao fazer uso de recursos tecnológicos como tais, não transforme o computador, por exemplo, no velho quadro de giz. Haja vista, nada contra quadro negro. O problema encontra-se no fato de que o uso que se faz dele está, quase sempre, voltado para transformar o aluno em uma máquina de copiar conteúdos mal decodificados, e pior compreendidos.

O aprendizado que determinada matéria/ abordagem propõem precisa ter sentido real de uso frente à realidade do aluno enquanto sujeito social, pois:

[...] de nada adianta dizer a ele [ao aluno], como fazem muitos professores, que aquele assunto do currículo é importante porque será útil mais tarde. se não houver vínculos desafiadores entre o indivíduo e a matéria de ensino, vínculos que ativem a percepção do desnível existente entre o aprendiz e o conteúdo escolar, o educando não será impulsionado a estudar aquilo. (LEITE; FILÉ, 2002, p.45).

Sendo assim, os conhecimentos que o professor pretende mediar, necessitam ser elaborados sob uma ótica que visualize o aprendizado e desperte no aluno a curiosidade necessária para que o interesse pelo aprendizado seja impulsionado pelo desejo de conhecer/estudar aquilo que o educador propõe como objeto de estudo.

1 AS TDIC E A CULTURA DOCENTE



Apesar de fazer parte do cotidiano de crianças, adolescentes e jovens, ao empolgar-se com o uso das TDIC o professor corre o risco de adequar o novo a uma concepção de ensino caduca. Barreto (2002, p.223) observa que “[...] a mudança de um suporte para outro, pode ser uma forma de modernização conservadora: um formato novo para velhos conteúdos, uma espécie de maquiagem que até sugere diferenças sem, contudo, mudar a face do ensino”.

Pensar a escola sob a ótica da sociedade complexa e incerta, pela vida da mudança focada em padrões internacionais é um desafio para a escola periférica brasileira, com toda sorte de carência, envolvendo gestores, professores e estudantes. Ressaltamos que não temos como retroagir diante do desenvolvimento tecnológico e cultural do presente século e, por este motivo, somos simpatizantes da inserção das TDIC na prática escolar. Porém, não a qualquer preço. Há que se considerar os saberes dos sujeitos da educação, particularmente dos professores que foram formados na cultura analógica e não se apropriaram, ainda, das novas interfaces culturais.

É preciso refletir sobre as práticas de ensino que se tem efetivado na sala de aula, pois "A tecnologia em si não modifica a atuação do professor e a apresentação dos conteúdos". Ela é uma ferramenta de auxílio sobre a qual o educador se instrumentaliza de suas qualidades para gerar novas formas de abordar conteúdos e "experienciar outras possibilidades de atividades" (PINHEIRO, 2013, p.223).

Assim sendo, fazer uso das TDIC requer do professor mais do que conhecimentos relativo às tecnologias. O planejamento também desempenha papel fundamental neste momento. Pois, • necessário refletir os prós e contras que se destacam e sublimam durante o processo de ensino-aprendizagem.

Tempo, espaços, conteúdos, recursos materiais e conhecimentos são questões fundamentais a serem levadas em conta quando sugerido o uso das tecnologias digitais da informação e do conhecimento. A atenção do professor precisa estar voltada a não transformar o aluno vítima de um ensino mecânico. Na perspectiva de ensino que faz uso de tecnologias próprias do dia a dia dos alunos é importante atentar para os conhecimentos que estes sujeitos comportam, pois não há meios de sufocar o aprendizado que o ambiente social garante ao indivíduo, uma vez que se trata de realidades que também são construtoras de personalidades, e formadoras de indivíduos capazes de se posicionar diante das situações que lhe são apresentadas diariamente.

Essas realidades construídas em espaços exteriores aos muros da escola representam uma integração de conhecimentos que circulam e se difundem globalmente, principalmente



com o auxílio das tecnologias. Isso implica dizer que, tal como os indivíduos que representam constituintes da sala de aula possuem conhecimentos diversos, a escola precisa considerar esses conhecimentos e discuti-los.

Associar educação-tecnologia facilita o trabalho do professor, pois se trata de uma ferramenta auxiliadora no processo de ensino. E além de envolver o aluno em um ensino criativo favorece a troca de informações, possibilitando mediar os saberes dos alunos para compreender/atuar frente a uma realidade que o representa socialmente.

2 METODOLOGIA

A investigação em desenvolvimento segue parâmetros da abordagem qualitativa (BOGDAM & BIKLEN, 1997; MINAYO, 1994; GONZAGA, 2006, dentre outros), uma vez que esta garante mais flexibilidade ao pesquisador no momento da escolha dos procedimentos investigativos e do tratamento dos dados.

Gonzaga (2006) afirma que através da abordagem qualitativa, o pesquisador tem liberdade para:

Observar o cenário e as pessoas a partir de uma perspectiva holística; as pessoas, os palcos ou os grupos não são reduzidos a variáveis, senão considerados como um todo. O pesquisador qualitativo estuda as pessoas no contexto do seu passado e das situações nas quais se acham. (GONZAGA, 2006, p.76).

A abordagem qualitativa admite muitos tipos de estudo; entretanto, optou-se pela pesquisa de campo, de natureza exploratória e descritiva. A pesquisa de campo é definida por Marconi e Lakatos, como:

[...] aquela que é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos, ou as relações entre eles. (MARCONI; LAKATOS, 1985, p. 167).

Entende-se que a construção do conhecimento resulta do esforço consciente do homem, enquanto sujeito histórico, para desvendar a essência dos fatos e fenômenos que constituem a realidade do mundo em que está inserido. Nesse sentido, é necessário definir formas de abordagem da realidade investigada, explicitando os instrumentos de coleta e análise dos dados.

Como instrumentos para coleta de dados, optamos por utilizar, primeiramente, questionários, com a intenção de levantar informações pessoais e profissionais dos pesquisados, de modo a facilitar o delineamento do perfil do professorado que atua no Ensino



Médio, com os componentes de Literatura e de Língua Portuguesa. Os questionários privilegiaram aspectos objetivos em relação aos sujeitos e aos contextos pesquisados. Além dos questionários, pretende-se fazer uso de entrevistas. As entrevistas se configurarão como instrumentos que potencializam o esclarecimento de aspectos relativos aos objetivos específicos e às informações obtidas através dos questionários.

Os dados emergentes da investigação foram organizados e analisados à luz dos estudos teóricos que enfocam a relação dos professores com as TIC e considerando o novo perfil dos sujeitos em meio à cultura digital e as necessidades formativas dos professores no século XXI.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS ACHADOS

As questões que embalarão a investigação em tela resultam de informações coletadas através dos questionários, onde foram abordados: tempo de atuação dos pesquisados na área da educação, área em que lecionam, tempo e turno de atuação na escola atual, formação acadêmica e a participação em programas de formação continuada para uso de TDIC nas práticas docentes.

Os respondentes, aqui nominados de S1, S2 e S3 atuam na escola campo da investigação na área de ensino de Língua Portuguesa, ministrando conteúdos de Literatura, Gramática e Produção textual. O **tempo de atuação** desses sujeitos na escola é bem diferenciado, onde S1 é o docente mais antigo, com 30 anos de experiência com ensino, atua na escola há 15 anos no turno da manhã. Sua formação acadêmica é na área de Licenciatura em Letras, com Pós-Graduação lato sensu em Literatura Brasileira. O respondente S2 atua como professor substituto há 1 ano e 6 meses e sua última titulação é a graduação em Letras – Português. O respondente S3 atua há 4 anos como professor substituto na área de língua portuguesa, na qual é graduado, com pós-graduação na mesma área.

Nenhum dos pesquisados participa de **formação continuada na escola voltada para o uso de TDIC** na prática docente. Conforme um dos respondentes (S1), “Houve algumas formações realizadas na própria escola” voltadas para o uso de TDIC. Tal informação não foi confirmada pelos outros dois respondentes, o que nos leva a inferir que a última formação voltada para o uso de TDIC na escola ocorreu há mais de 4 anos, tempo superior aos anos que o segundo pesquisado vem trabalhando na escola.

Como resultado do conhecimento e da experiência em utilizar as **TDIC para acessar o conhecimento fora da escola**, o responde S1 afirmou que utiliza rede social e *sites* de



busca. S2 afirmou usar “Site de busca” e “Espaço colaborativo”; e S3 afirmou usar apenas rede social.

Ao tratarmos do **uso de TDIC nas práticas docentes**, o respondente S1 revelou usá-las para encaminhar *atividades de pesquisas propostas aos alunos* e quando usam a *sala de multimídia*. No entanto, o docente não explicou em que circunstâncias nem como as aulas de desenvolvem nesse ambiente da escola.

O respondente S2 afirma que em suas práticas escolares usa as TDIC “Em algumas aulas de literatura”. O respondente não deixa clara a finalidade nem o desenvolvimento de tais práticas.

A resposta que mais chama a atenção é a do S3, pois afirma que “não saberia precisar. Uma vez que não parei para refletir o uso delas em sala de aula. Utilizo as redes sociais, pois se que os alunos estão hoje muito vinculados a essa ferramenta”.

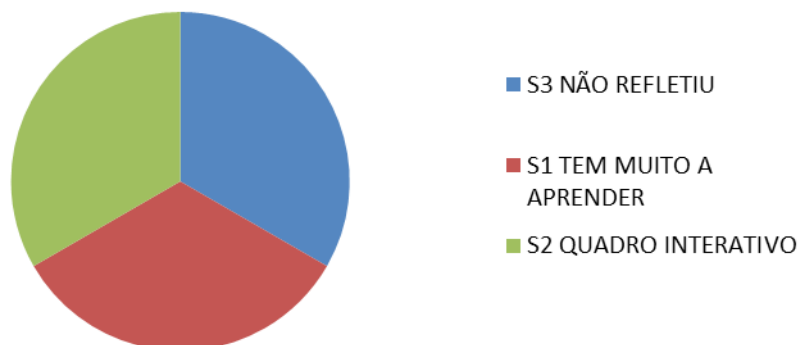
Questionados sobre a **cobrança dos alunos em relação ao uso das TDIC e sua relevância no ambiente escolar**, apenas um dos respondentes comenta: “Não há cobrança direta. O uso das TDIC fica a critério dos professores.” (S1). Entretanto, S1 afirma perceber que as práticas docentes com as TDIC alcançam boa receptividade entre os alunos, isso com motivo: “Por fazer parte da realidade dos jovens de hoje, as TDIC são muito bem recebidas pelos nossos alunos”. Para o respondente S2 as aulas mediadas por TDIC se tornam “Melhor que as aulas tradicionais, quadro e pincel.”, as aulas são melhores por fugir dos princípios considerados tradicionais. O respondente S3 chama a atenção para a relação de identificação dos alunos com os artefatos da cultura digital, principalmente em se tratando de redes sociais. Para este: “Quando usamos as redes sociais percebemos que há uma identificação maior deles, [porque é] algo que está inserido no dia a dia deles.” (S3).

Ao tentarmos identificar **como e onde os alunos realizam as atividades encaminhadas pelos docentes com a mediação das TDIC**, os pesquisados informaram que as atividades são encaminhadas para realizarem em casa. Exceto S1, que informa usar o Laboratório Informática da Escola e a sala de multimídia para desenvolver algumas atividades de estudo. Esses ambientes, de acordo com os respondentes, podem ser utilizados por professores e também pelos alunos, com seus respectivos professores.

A questão-chave da nossa pesquisa que enfatiza diretamente **as necessidades dos professores de Língua Portuguesa e de Literatura para o uso das TDIC no espaço escolar** foi contemplada a partir de um questionamento enfatizando *a suposta existência de alguma interface digital que os mesmos gostariam de utilizar e não se consideram apto*. No gráfico a seguir consta uma representação das respostas dos pesquisados.



NECESSIDADES EDUCATIVAS FRENTE AO USO DE TDIC



Fonte: Questionários dos pesquisados

O Gráfico acima revela as necessidades educativas dos pesquisados em relação de TDIC nas práticas docentes expressando aspectos da dinâmica profissional que ainda não foram refletidas ou identificadas (S3), necessidades difusas frente a multiplicidade de conhecimentos que se amplia cotidianamente (S1) e uma necessidade que está muito clara no momento, frente ao desejo de interconectar metodologias e conteúdos curriculares, por intermédio do *Quadro Interativo* (S2).

Para resolver seus problemas imediatos com relação ao uso de uma interface digital desconhecida, os pesquisados S2 e S3 informaram solicitar a ajuda dos alunos. Enquanto S1 afirma buscar auxílio na internet.

Pode-se afirmar que, quando se pensa educação, a discussão presente em meio ao surgimento e aceitação da tecnologia põe em evidência alguns questionamentos. Voltados para o ensino de literatura, eles podem enfatizar preocupações constantes em torno da disseminação da literatura por intermédio das tecnologias ou de sua negação. Segundo Freitas (2009) o que se pode visualizar de um cenário que se constrói pouco a pouco, e ao mesmo tempo rapidamente, é que um novo sistema cultural se estrutura a partir das relações entre o “eu” e o “outro”. Para a autora, as interações que se dão entre o “eu” e o “outro” se dão em relação de dependência pessoal e sócio-temporal. Portanto, é uma relação construída.

Considerando que, com a tecnologia os espaços e interações ganharam novas dimensões alcançando um número maior de pessoas ao redor do mundo, pode-se dizer que a literatura é inserida nesse cenário de expansão através da cultura. E são várias as formas que podemos visualizar a propagação da literatura por meios tecnológicos; graças a esses meios é



possível pensar em recursos que vão desde *e-books* vendidos em *sites* ou disponibilizados gratuitamente na rede (internet) até publicações em redes sociais (mesmo que estas sejam obras curtas, como é o exemplo de poemas ou contos), é uma forma de aumentar as possibilidades de alcance de obras literárias (ou não).

A reflexão em torno das questões investigadas nos possibilita antever o papel que a escola pública sustenta nesse momento de crescimento relacionado à tecnologia e ao ensino é de ambiente ainda distante no que diz respeito ao uso da tecnologia como uma possibilidade rica de aprendizado e construção social. “A escola, uma vez que é local da formação das novas gerações, reflete também as características da própria sociedade” (ARRUDA, 2009, p. 14), portanto, inserir a tecnologia no âmbito do ensino requer certos cuidados, atenções especiais e novos conhecimentos construídos entre os sujeitos do processo de ensino - aprendizado, não se trata de inserir um quadro negro na parede de uma sala de aula. É por esses e outros motivos que muitas vezes se ignora o uso das TDIC. É um trabalho complexo, trata-se de uma construção. Adriana Rocha Bruno afirma que

Todas as ferramentas tecnológicas devem refletir coerência didático-pedagógica. A abordagem *estar junto virtual* propõe situações em que a relação entre professor-aluno e aluno-alunos deve ser construída por via do acompanhamento, da intervenção, da orientação, da colaboração e da integração, objetivando a aprendizagem. (BRUNO, 2009, p. 106)

A realidade pedagógica em que se encontram os docentes aponta para necessidades permanentes do ponto de vista da formação continuada dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Tais necessidades derivam tanto da rotatividade de professores que, cotidianamente, transita nas escolas; quanto do surgimento e aperfeiçoamento das interfaces culturais que se amplia muito rapidamente. Nesse contexto, cabe aos professores do desafio da formação contínua. Se colocar como aprendiz permanente é imperativo ao professor do século XXI.

Paulo Freire (1996) nos aponta um caminho para desenvolvermos uma prática educativa coerente com a escola cidadã, onde a reflexão marca o “pensar certo”, aliada à posturas de humildade, criatividade, rigorosidade, sensibilidade, alegria e respeito, dentre outras. Nesse contexto, o professor aprender ao ensinar e ensina ao aprender.

Conseqüentemente, a formação continuada é o caminho para continuar aprendendo e ensinando: mediante processos contínuos e em várias frentes. Esta é a perspectiva teórica que direcionou as leituras e reflexões em torno da investigação realizada.

Ao lançarmos o olhar sobre a literatura, observamos que o avanço do conhecimento na era das tecnologias digitais situa o professor como o principal agente articulador do processo



de ensino que vai articular suas metodologias fazendo uso dos recursos digitais. Uma questão que se apresenta como indispensável à nossa reflexão é pensar em que medida a formação inicial e continuada dos professores de Língua Portuguesa e de Literatura tem se articulado com os novos saberes exigidos para o século XXI.

Os estudos de Bonilla (2011) indicam que os professores possuem uma frágil formação no campo das TDIC aliadas às práticas pedagógicas. A autora afirma ser quase inexistente o número de universidades que oferecem, em seus currículos, componentes que tratam das práticas da cibercultura. A autora recomenda que sejam estudados conteúdos associados às tecnologias digitais, desde a formação inicial nos cursos de licenciatura, numa perspectiva de superação da mera instrumentalização.

O desempenho das atividades docente, diante das necessidades formativas não pode desvalorizar o saber da experiência do professor e impor-lhe os conhecimentos ditos científicos. Faz-se necessário, então, que os docentes se reapropriem dos seus saberes, reconstruindo seus sentidos e sendo apoiados pelos saberes acumulados através da experiência coletiva e das práticas sociais em constantes mudanças na sociedade contemporânea.

Diante dessas constantes mudanças na sociedade, constatamos que, tanto na teoria quanto na prática, os conhecimentos produzidos evoluem e progridem de acordo com o surgimento de novas necessidades exigidas pelo mercado de trabalho, bem como aos avanços da ciência e as novas formulações teóricas no campo da educação, necessitando continuamente da formação profissional docente de maneira integrada ao desempenho de suas atividades na sala de aula.

É necessário que profissional docente detenha a habilidade de operar diferentes meios, ou seja, instrumentos tecnológicos para melhor desempenhar suas atividades na sala de aula com os alunos, pois o conhecimento e acessibilidade aos meios tecnológicos devem fazer parte da formação inicial da vida profissional docente.

O profissional docente vivencia um currículo diferente daqueles profissionais, que foram formados há tempo, não tão distantes do momento atual, pois o desenvolvimento tecnológico e as mudanças na conjuntura social fazem surgir necessidades para melhor desempenhar as atividades da vida docente, e atrair o interesse do aluno do ensino básico pelas aulas em qualquer disciplina do ensino básico.

Como citado no parágrafo anterior, à formação do docente não é algo que termina com a conclusão da licenciatura, deve ser contínua e em desempenho com suas atividades. Além disso, a formação docente não é adquirida por completa, uma vez que esta jamais se esgota.

Segundo Portela:



[...] a má qualidade de formação do professor brasileiro não lhe fornece as condições para o exercício do seu ofício, que é o de promover a aprendizagem dos seus alunos. Vários estudos realizados recentemente no Brasil sobre o cotidiano da sala de aula mostram, além da pobreza material e física das salas, o predomínio de práticas rotineiras, repetitivas, centradas no professor e que utilizam a escrita pelo aluno (deveres de casa, cópia, exercícios escritos no caderno etc.) mais como mecanismo de controle da indisciplina do que como instrumento de efetiva aprendizagem. A própria organização da sala de aula – a disposição das carteiras escolares em fileiras, poucas vezes dispostas em círculos ou em pequenos agrupamentos – demonstra qual é a opção metodológica que vem entre os professores. (PORTELA, 2002, p.47).

Dessa maneira, há evidências, que os docentes e alunos são dependentes das condições materiais ofertadas pela escola pública, pois o ambiente escolar também é responsável pelo melhor desempenho dos docentes. Isto é o que nos assegura Candau:

Analisar e propor, a partir das condições concentradas da realidade, uma prática educativa transformadora constitui questão fundamental. Questão esta que só pode ser trabalhada na interpenetração de teoria e prática, que devem ser consideradas como uma unidade. Esta dinâmica deve estar presente em todo o processo formativo. (CANDAU, 2005, p.54)

É justamente, a partir dessa discussão que podemos afirmar que a relação teoria e prática refletem as relações sociais na sociedade capitalista, especificamente porque nessa sociedade é estabelecida uma dicotomia entre os pares dessa relação, que na prática social se verifica na dicotomia e na valorização desigual entre trabalho intelectual e trabalho manual. Cujas discussões são clássicas no âmbito da concepção histórico-crítica, que tem sua argumentação teórica no materialismo histórico. (MARX; ENGELS, 2005; SAVIANI, 2000).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva de ampliar os estudos bibliográficos em torno das necessidades formativas dos professores nos conduziu aos estudos de Almeida e Prado (2011) que trazem discussões relevantes sobre a formação dos educadores para o uso das tecnologias. Conforme as autoras, a inserção dos computadores no contexto escolar foi influenciada pelas ideias de Papert (1985) e Harel (1991), que sinalizaram novas possibilidades de o professor desenvolver sua prática com os alunos usando os recursos computacionais. A ideia dos autores era a criação de ambientes de aprendizagem que proporcionassem o pensar sobre o “**aprender-com** e o **aprender-sobre-o-pensar**” (citado por ALMEIDA E PRADO, 2011, 36).

Autores como Valente (1999), Moran (2004), Bonilla (2011), Salgado (2009), dentre outros, nos chamam a atenção para a necessidade de formação voltada para o campo da cultura digital. Ao tratar desse conhecimento, os autores advogam que o estágio de



desenvolvimento da sociedade tecnologizada aponta para uma mudança de paradigmas em todos os campos do saber. Em uma sociedade altamente complexa e recheada de incertezas cabe aos educadores se colocar como aprendentes, permanentemente.

Os estudos que tem como foco as práticas pedagógicas e os saberes docentes são de natureza contínua, pelo fato da dinamicidade social.

A realização do estudo nos permitiu perceber que o ofício de ensinar, que é tão antigo quanto a origem da sociedade, sofre pressões das transformações que ocorrem na base da sociedade. Mostrando, inclusive, que embora a escola não consiga acompanhar a dinâmica das mudanças frente ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, há uma necessidade eminente de estimular a realização no interior das escolas de experiências inovadoras nas formas de ensinar. O caminho para implementar tais mudanças é focar nos docentes, procurando identificar suas necessidades e trabalhar a partir delas.

Creemos que as mudanças que ocorrem na prática escolar, quase sempre ocorrem muito lentamente, precisam ser reconhecidas e socializadas no sentido de fortalecer o desejo que os docentes têm de ressignificar sua prática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancini de; PRADO, Maria Elisabette Brizola Brito. *Indicadores para a formação de educadoras para a integração do laptop na escola*. In: **O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem**. Fátima Maria Bagatini et al (Orgs.). São Paulo: Avercamp, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/PT. Edições 70, 2009.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na sala de aula. In: **Subjetividades, tecnologias e escolas**. LEITE, Márcia e FILÉ, Valter (Orgs.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BONILLA, M.H.S. Escola aprendente: comunidade em fluxo. In: **Cibercultura e formação de professores**. FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2011.

CANDAU, V. M. (Org). **Rumo a uma nova didática**. 16. Ed. Petrópolis. Vozes, 2005. P. 47-54.

CELINO, M.L.S. **Ensinar e aprender na idade média: quando alunos e professores assumem as duas dimensões do processo**. Tese (doutorado). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Ed.UFJF, 2011.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o fazer docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GONZAGA, A.M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Pesquisa em Educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. Edições Loyola, 2006.

JORNAL DA PARAÍBA. Ano 43. Nº 12.299. Paraíba, 30, MARÇO, 2014.

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

LEITE, Márcia; FILÉ, Valter (Orgs.). **Subjetividades, tecnologias e escolas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Rio de Janeiro: Marins Fontes, 2005.

_____. **Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Cortez, 1998.

SAVIANI D. **Pedagogia histórico crítica:** primeiras aproximações. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor. In: **ABCDEDUCATIO:** a revista da educação. São Paulo: Criarp Editora e Comunicação. Ano 5. 35, Junho de 2004. pp. 10-14.

PINHEIRO, Najara Ferrari. Para além da escola: O blog como ferramenta de ensino-aprendizagem. In: **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** BUNZEN, Clecio e MENDONÇA, Márcia (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

VALENTE, J.A. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. In: **O computador na sociedade do conhecimento.** VALENTE, J.A. (Org.). Campinas: NIED-Unicamp. 1999.

VALENTE, C.; MATTAR, J. **Secondlife e Web 2.0 na educação:** o potencial revolucionário das novas tecnologias. São Paulo: Novatec, 2007.

VEEN, W. & VRAKKING, B. **Homo Zappiens:** educando na era digital. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.