

O PROFESSOR E A INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA ESCOLA: IMPRESSÕES E REFLEXÕES “SOBRE” E O “COM” DO USO DESSAS TDICs

Robélia Aragão da Costa¹

INTRODUÇÃO

A incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na educação tornou-se uma das principais pautas da educação na contemporaneidade, alcançando as inúmeras comunidades educacionais existentes nos vários lugares do país, principalmente, diante dos desafios provocados pela Pandemia iniciada no ano de 2020. Entretanto, ter essa pauta evidenciada, não significa a manifestação de aceitação e apropriação a respeito das TDICs e, nem tampouco, ter as condições asseguradas para torná-las efetivamente presentes no currículo escolar e nas práticas pedagógicas dos docentes.

Encontramos professores que, por diversos motivos, não se sentem preparados para abordar e usar as tecnologias digitais junto aos estudantes. Outros, que mesmos preparados e com a existência dos recursos e das ferramentas das tecnologias digitais na escola, não manifestam interesses em usá-los como objetos de conhecimentos e/ou recursos pedagógicos. Ambas as situações são preocupantes. Diante disso, perguntamos: por que ainda percebemos a existência do discurso propagado em escolas da Educação Básica, que refletem a teimosia em distanciar o professor dos processos de incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, transferindo a responsabilidade do uso dessas para outros profissionais da educação?

Em virtude disso, surgiu a urgência em escrever a respeito do assunto, que resultou neste resumo expandido intitulado **O Professor e a incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na escola: impressões e reflexões “sobre” e o “com” do uso dessas TDICs²**. Instigados e considerando as demandas encontradas nas instituições escolares no tocante ao assunto, principalmente, em decorrência dos desafios acentuados pela

¹Pedagoga, Mestranda em Educação e integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS) – RS, racosta3@ucs.br; robeliaaragaoprofissional@gmail.com

² Texto resultante das discussões e atividades apresentadas no Seminário Avançado em Linguagem e Tecnologia, ministrado pela Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares, Universidade de Caxias do Sul (UCS) – RS

Pandemia, almejamos trazer as impressões e reflexões acerca da necessidade dessas serem vistas no currículo não apenas como suporte, mas como objeto de conhecimento para a promoção de aprendizagens dos estudantes. E, ao mesmo tempo, demonstrar a importância do professor assumir o compromisso do uso dessas por meio uma prática pedagógica reflexiva, respaldada nas concepções de formação integral do estudante e de professor mediador. Para tanto, as conversações estão respaldadas em referências bibliográficas, cujos autores renomados sustentam a importância de aprender de maneira contextualizada e construtiva, assim como, a atuação do professor comprometido com o seu fazer, a saber: Lima e Guerreiro (2019), Tébar (2011), Demo (2008), Morin (2003), Delors (2003), Rego (2003), Lévy (1999), Freire (1996) e a Base Nacional Comum Curricular (2018). Metodologicamente, uma pesquisa bibliográfica que possibilitou estudos e a escrita deste resumo expandido.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nota-se que esta sociedade contemporânea pede uma escola também contemporânea. Uma escola que preze pela inovação, essa defendida neste texto como metodologia, cujos sustentáculos são a criatividade e o resultado da aprendizagem. Destarte, que isso perpassa pelos conhecimentos e saberes constituídos nos espaços formativos formais e não formais.

Parafraseando o francês Edgar Morin, vivemos num tempo que há uma descontrolada expansão do saber, que pode encher às cabeças. Entretanto, isso não se identifica ter **cabeça bem-feita**, visto que as características dessa abordam à aptidão para tratamos os problemas humanos. Assim, colocamos que a escola possui professores, que até estão envolvidos por e pelas informações, mas sentem dificuldades para contextualizar e dar sentido às mesmas, pois, informação difere de conhecimento. Somos oriundos das formações extremamente especializadas, que não correlacionavam os componentes curriculares, que os simplificavam ao invés tornar complexo por meio da inter-relação dos objetos e sujeitos (MORIN, 2003, p.16-17).

É um desafio que o professor deste século XXI tem que enfrentar para atuar junto aos estudantes que se constroem imersos num gigantesco mundo de estímulo, informação e velocidade. Exige-se uma conexão entre as narrativas de vida entre os professores e estudantes, coadunando com a urgência em potencializarmos na educação as tecnologias e a familiaridade com as diferentes linguagens circulantes nos meios de comunicação. Entretanto, esse desafio não deve ser enfrentado apenas por ele, mas também pelos sistemas de educação



para discutirmos de modo crítico e contextualizado os Quatro Pilares da Educação para o século XXI, defendidos por Delors (2003), o aprender a ser, a conhecer, a fazer e a conviver. Isso requer condições de trabalho alinhadas às concepções de educação e currículo, assim como as de metodologia e avaliação, elementos que podem ser apropriados pelos permanentes processos formativos e pelas vivências pedagógicas, que considerem as múltiplas aprendizagens dos estudantes mediadas pelo professor. Convém citar Lévy (1999, p. 156):

Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. Em relação a isso, a primeira constatação diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes e savoirfaire. Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira.

Inertes pelo *obsoletismo profissional* ou/e pelas resistências em redimensionar a práxis educativa, focamos nos limites e impasses quanto à exploração e uso das TDICs. Entretanto, o que parecia distante nos alcançou velozmente. Integramos, enquanto professores e escola, o universo da cultura digital. As linguagens, os recursos e as ferramentas tecnológico-digitais fazem parte do nosso cotidiano, sendo indissociáveis em muitos os aspectos nas dimensões interna e externa à escola. Logo, os professores precisam se emancipar digitalmente para atuar nessa contemporaneidade de modo a evitar a transferência da responsabilidade docente para outrem.

Processos de emancipação digital buscam promover o deslocamento do paradigma da “sociedade da informação” para um que tenha a “sociedade do conhecimento” como horizonte, fazendo do acesso apenas um dos elos, necessário mas insuficiente, na cadeia produtiva de informação que poderá dar sustentabilidade à emancipação econômica, social e cultural dos cidadãos (SCHWARTZ, 2007, p. 128).

É notório que eles precisam de formação de professor e das condições asseguradas para os direcionarem seus esforços para o seu fazer junto aos estudantes, repensando-o sob a perspectiva das práticas contextualizadas, inclusivas e inovadoras impulsionadas pela ação-reflexão-ação, consoante com Freire (1996, p.39) que diz: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Dessa forma, pode-se aproximar da concepção de professor mediador, que concebe as intervenções pedagógicas associadas à realidade e necessidade apresentadas pelos estudantes neste século XXI. Assumindo a elaboração de seu planejamento fundamentado em informações colhidas anteriormente, inclusive sobre os conhecimentos relacionados às

tecnologias digitais e sobre o uso pelos estudantes, indo de encontro às, ainda, usadas formas de ensino pensadas para o século passado. Portanto, cabe às reflexões de Vygotsky, de acordo com Rego (1995, p.116), para que o professor possa intervir e planejar estratégias que permitam avanços de reestruturação e ampliação do conhecimento já estabelecido pelos alunos; faz-se necessário, como ponto de partida, conhecer o nível efetivo desses, ou melhor, as suas descobertas, hipóteses, informações, crenças opiniões e teorias acerca do mundo circundante. Ou seja, planejar de tal modo que instigue a aprendizagem dos estudantes.

Isso os aproxima do exercício docente do professor mediador num cenário que pede cada vez mais a integração da tecnologia à sala de aula, pois, como afirma Tébar (2011, p. 114): “os mediadores são todas as pessoas que organizam com intencionalidade sua interação e atribuem significados aos estímulos que o educando recebe.” Logo, esse perfil e atuação de professor mediador sobre/como o uso das TDICs não devem ser repassados a terceiros na escola, visto que a instituição escolar é um espaço dinâmico e mobilizador dos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, são intransferíveis as atribuições do professor mediador. Conforme Lima e Guerreiro (2019, p. 3):

Em um processo histórico de delegação e compartilhamento da tarefa educativa, as escolas surgiram como um local e um espaço onde ocorre o processo de ensino e aprendizagem, ministrada por profissionais da educação. Logo, mediar o processo de aprendizagem do aluno é eminentemente o papel do professor, especialmente no espaço formal escolar

Ademais, vivemos num contexto onde a tecnologia avança numa ligeireza maior que a implementação das políticas educacionais públicas para atender às novas demandas diante do turbilhão de interações que os estudantes têm acesso a diferentes conteúdos. Portanto, é interessante o que diz Demo (2008, p.13), “O papel do professor precisa inda incluir a habilidade de fazer das tecnologias meio de aprendizagem, não fim em si mesmas.”

Assim, cabe ao professor mediador criar situações geradoras de aprendizagem, tanto de maneiras individuais quanto coletivas, desde que contribuam para a construção do conhecimento, incentivando a autonomia, a criatividade dos estudantes e, também, o respeito aos saberes constituídos, suas vivências e culturas. Retomando a problemática, o discurso propagado em escolas, que assinalam o distanciamento do professor dos processos de incorporação das TDICs, transferindo a responsabilidade do uso dessas para outros profissionais da educação, é fortalecido através de algumas questões abordadas a seguir.

Faz-se necessário conceituarmos a expressão constante na problemática “transferindo a responsabilidade do uso dessas para outros profissionais da educação”, para melhor

compreendermos como se manifestam algumas das atitudes e posicionamentos frente às TDICs. A expressão significa a transferência da responsabilidade do professor “sobre” e “com” do uso das tecnologias digitais na escola para outro profissional (não se nega aqui, a existência de parceria de outros profissionais com conhecimentos técnicos), acomodando-o professor para ir à busca de aprimoramento profissional por haver alguém que poderá fazer por ele. Adotar isso como caminho é um equívoco nas escolas, que já possui as questões de estruturais atendidas e os professores qualificados para assumir o papel de mediador do processo de aprendizagem, quando do emprego das TDICs. Também, ignorar a necessidade de a mediação pedagógica ser assumida pelo professor, quando do planejamento onde as TDICs são contempladas no currículo é outro equívoco. Da mesma forma que é uma falha, quando consideramos que as aulas expositivas, os livros didáticos impressos são os únicos suportes para atender as demandas curriculares. Por fim, usar essas fragilidades como argumento para não conceder a formação para professor sobre as TDICs também é um erro.

Percebe-se ainda a ideia de que a integração das TDICs no currículo escolar está condicionada a existência de um profissional para ficar com os estudantes, por exemplo, na sala de aula ou laboratório de informática. Com isso, parafraseamos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) para ressaltar, necessária uma reconfiguração de espaços e tempos na/da escola de modo a fortalecer o enriquecimento do currículo, considerando o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso de modo crítico e responsável das tecnologias digitais, que podem ocorrer transversalmente ou direcionado.

Salientamos que essa incorporação das TDICs na educação não as reduz ao uso ou suporte, visando à promoção das aprendizagens dos estudantes, mas também as traz para o currículo, promovendo conhecimentos com e sobre a inserção e uso das mesmas no Projeto Político Pedagógico. Segundo a BNCC, devemos abordá-las, também, como objeto de conhecimento, preparando os estudantes para o uso dessas, nos âmbitos pessoais e profissionais. Também é necessário repensar sobre a concepção de sala de aula, indo além da ideia das quatro paredes, encarando os demais espaços como educativos. Portanto, ensinar sobre e/ou usando as TDICs não se restringe a reserva de um lugar chamado laboratório de informática, porque as tecnologias transcendem os espaços e tempos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Considera-se urgente a defesa da emancipação do professor mediador, que ouse a se aproximar das TDICs e os usos possíveis, visto que o seu papel é de subsidiar os estudantes quando do contato com essas enquanto objeto de conhecimento, contemplando às questões do século XXI. Isso, levando-os à reflexão através de estratégias que possibilitem a construção de novos conhecimentos e o uso responsável das mesmas. Enfim, que o professor consiga reconhecer que precisa dominar os recursos tecnológicos, adaptando-os à sua realidade, ou da escola. Dessa maneira, suscitar a incorporação das TDICs no currículo escolar.

Palavras-chave: Professor mediador, Mediação, Tecnologias digitais da informação e comunicação, Currículo, Escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez Elabore três tipos de fichas (citação, resumo e analítica) com base no texto: “Os 4 pilares da Educação” de Jacques Delors. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. Habilidades do século XXI. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 4-15, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários a Prática**. Paz e terra, São Paulo, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999

LIMA, Maria Bastos Reis Maia; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. Perfil do professor mediador: proposta de identificação. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. e22/ 1–27, 2019. DOI: 10.5902/1984644434189. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34189>. Acesso em: 13 ago. 2022.

MORIN, Edgar, 1921- **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Vozes, Petrópolis, 2003.

SCHWARTZ, Gilson. **Educar para a Emancipação Digital**. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (Org.). Reescrevendo a Educação: Propostas para um Brasil Melhor. São Paulo: Ática-Scipione, 2007.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação**. Trad. Priscila Pereira Mota. São Paulo: Editora SENAC, São Paulo, 2011.