

2

Professores e tecnologias: nas políticas públicas de educação

Já há algum tempo, a inserção das tecnologias na escola angariou espaço significativo nos debates políticos. No contexto dessas discussões, o docente vem sendo alocado como protagonista de inúmeras iniciativas de formação para a utilização das tecnologias em sala de aula. A exemplo disto temos o ProInfo (Programa Nacional de Informática na Educação), um programa de educação elaborado pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) em parceria com o Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica (DITEC), por meio da portaria n. 522/MEC, de 9 de abril de 1997.

Em termos de estrutura tecnológica, o projeto viabilizou a instalação de laboratórios de informática nas instituições públicas de educação básica. Quanto ao aspecto de formação, com vias ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, “o ProInfo tinha como uma de suas metas prioritárias a formação continuada de professores” (SILVA, 2011, p. 536), entendida como um dos principais parâmetros de sucesso da proposta. Assim, pretendia-se favorecer a pesquisa e a elaboração de práticas que envolvessem concepções de tecnologias e metodologias com uso das mídias em sala de aula. Entretanto, no âmbito do programa “os cursos organizados para os professores têm sido considerados, pelos próprios professores, como precários, principalmente quando se avalia a carga horária e o conteúdo tecnicista da grande maioria dos cursos a eles oferecidos” (idem). Por meio do Decreto n. 6.300, de 2007, o projeto, atualmente denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional, apresentou objetivos muito similares à versão anterior (de 1997) em torno da integração das TIC à rede pública de educação básica, quais sejam:

- I – promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
- II – fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;
- III – promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;
- IV – contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de

computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;

V – contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e

VI – fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais (BRASIL, 2007, não paginado).

Segundo Pretto (2005), a relação entre a escola e as tecnologias precisa ser repensada a fim de que se desconstrua a proeminência instrumental das mídias no imaginário dos docentes. Argumentações como as finalidades do ProInfo, expostas acima, avançam na questão do acesso e da utilização das tecnologias, mas ainda não priorizam a dimensão do debate acerca da relação entre os aparatos tecnológicos e a educação. Neste sentido, textos como o das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica (Parecer CNE/CP 009/2001 aprovado em 08/05/2001) também apontam para a carência de discussão no domínio da formação para as mídias. Apesar disto, o parecer oferece destaque às tecnologias na educação, discorrendo sobre a aprendizagem no contexto das TIC

as transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas novas aprendizagens, não somente no período de formação, mas ao longo da vida. Há também a questão da necessidade de aprendizagens ampliadas – além das novas formas de aprendizagem. Nos últimos anos, tem-se observado o uso cada vez mais disseminado dos computadores e de outras tecnologias, que trazem uma grande mudança em todos os campos da atividade humana. A comunicação oral e escrita convive cada dia mais intensamente com a comunicação eletrônica, fazendo com que se possa compartilhar informações simultaneamente com pessoas de diferentes locais (CNE/CP 009/2001, p. 9).

Desta forma, as diretrizes curriculares (CNE/CP 009/2001) defendem a importância das TIC na formação docente, uma vez que, “se o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação está sendo colocado como um importante recurso para a educação básica, evidentemente, o mesmo deve valer para a formação de professores” (CNE/CP 009/2001, p. 24). No viés prático, o parecer avalia que são incipientes as propostas de formação que permitam ao docente aprender a utilizar as tecnologias, e mais ainda, a conceber as TIC como recursos na elaboração dos conteúdos curriculares das disciplinas. No aspecto reflexivo, as diretrizes sinalizam a relevância do debate em torno da temática das tecnologias na formação de professores, inclusive, no tocante a resistência para com as mídias. No contexto do parecer,

de um modo geral, os cursos de formação eximem-se de discutir padrões éticos decorrentes da disseminação da tecnologia e reforçam atitudes de resistência, que muitas vezes, disfarçam a insegurança que sentem os formadores e seus alunos-professores em formação, para imprimir sentido educativo ao conteúdo das mídias, por meio da análise, da crítica e da contextualização, que transformam a informação veiculada, massivamente, em conhecimento (CNE/CP 009/2001, p. 25).

Outro texto de extremo destaque no rol das políticas públicas em educação enfraquece a questão das TIC. Zuin (2010), ao analisar o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), cujos princípios embasaram o desenvolvimento do novo Plano Nacional da Educação (PNE) 2011-2020, constata a menção a práticas educacionais que incluem tecnologias “e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem, laboratórios de informática, pesquisa on-line e intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre instituições de ensino, pesquisa e extensão” (CONAE, 2010, p. 32-33). Todavia, de acordo com o autor, as TIC são abordadas de maneira periférica no Documento-Referência da CONAE, além de ser ressaltada somente a vertente técnica da demanda. Para Zuin,

nota-se a ausência de uma reflexão mais desenvolvida sobre a forma como as novas TIC determinam os rumos dos atuais processos de ensino e aprendizagem. A ênfase sobre os aspectos técnicos envolvidos no uso dos instrumentais listados no documento não pode ser absolutizada a ponto de ofuscar a necessária discussão sobre o papel da tecnologia como processo social que reconfigura as características identitárias dos agentes educacionais (2010, p. 967).

Quando a CONAE prevê espaços de debate nos limites da formação para as tecnologias, as reflexões apontam para uma direção “crítica sobre as diferentes linguagens midiáticas, que vicejam das mais variadas formas e que engendram alterações substanciais tanto em relação às características dos processos formativos dos profissionais da educação, quanto ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem” (ZUIN, 2010, p. 968). Porém, tais discussões ainda carecem de um sentido mais basilar sobre as efetivas contribuições das tecnologias para a aprendizagem e sobre os contornos da suposta qualificação desse processo por conta das mídias.

A questão não é mais defender a presença das TIC na contemporaneidade, fato que é incontestável, mas na medida em que se trata da inserção desses aparatos na escola e que o docente é exposto no centro dessa problemática, no

tocante ao incentivo de práticas pedagógicas com utilização de tecnologias, cabe discorrer sobre qual modelo de capacitação tem sido direcionado a esses professores. Segundo Barreto (2009), um dos motes dessas formações tem sido o uso eficaz das tecnologias, sem o questionamento acerca da qualidade dos aparatos tecnológicos, das estruturas em que ocorrem tais práticas, das formas de apropriação. Para a autora, faz-se necessário, sobretudo, repensar as práticas docentes na sua relação com as tecnologias. Para tanto, situações de debate precisam ser defendidas para se redefinir, inclusive, a pertinência das tecnologias para a educação, uma vez que, como visto, alguns discursos apontam as TIC como importantes recursos de redimensionamento da escola e da atuação pedagógica.

De acordo com Barreto,

a presença das TIC tem sido investida de sentidos múltiplos, que vão da alternativa de ultrapassagem dos limites postos pelas “velhas tecnologias”, representadas principalmente por quadro-de-giz e materiais impressos, à resposta para os mais diversos problemas educacionais ou até mesmo para questões socioeconômico-políticas (2004, p. 1183).

O fato de os professores serem concebidos como o cerne dessas iniciativas de capacitação para a inclusão das TIC na escola leva a questionamentos sobre o imaginário tecnológico que carregam. Além de programas de formação e da própria estrutura da escola, acredito que o imaginário exerce influência no uso das tecnologias em sala de aula. Se as iniciativas de capacitação, no geral, não estão prevendo espaços de discussão, compete ouvir esse docente para se colocar em pauta suas concepções pessoais acerca das tecnologias e a importância de problematizações da relação entre as TIC e as práticas pedagógicas. Cabe gerar oportunidades para que os professores falem sobre a situação corrente de sua prática e as próprias expectativas de mudanças do perfil profissional devido ao advento das tecnologias. Por isso, a perspectiva deste trabalho é captar o imaginário tecnológico pelo viés do docente, por meio do que ele diz.

2.1 Cultura digital

A proposta de investigação inscrita nesta pesquisa situa-se no campo de estudos e práticas em Educação e Mídia e no domínio das Tecnologias da Informação e da Comunicação. Neste item, apresento um apanhado das considerações em torno da cultura digital, no sentido de pontuar como o tema vem

sendo abordado na área de educação.

Em que a digitalização dos meios, compondo materialidades específicas da comunicação (que vão formar o que chamo aqui de cultura digital), afetam a mensagem? De que maneira essas materialidades digitais provocam o sentido das mensagens na interface com o ser humano? E, principalmente, os significados oriundos da dinâmica meios digitais/homem alteram as nossas práticas e relações entre os seres humanos? Como as alterariam?

Uma vez que a cultura é constituída por relações entre os sujeitos sociais que, incompletos e inacabados, só se completam e acabam através da cultura (GEERTZ, 1989), essa última questão se torna central para pensar o conceito de cultura digital. Ou seja, cabe ponderar que, nesta dissertação, as menções feitas à cultura digital têm como foco as práticas, relações sociais e percepções inscritas neste fenômeno e, não somente, seu aspecto tecnológico.

É importante esclarecer que, assim como Felinto (2011), não partilho da ideia de “profundas transformações tecnológicas e sociais” (p. 45) que seriam supostamente promovidas pela cultura digital, como uma espécie de revolução radical, e que faria esse advento ser distinto de tudo o que ocorreu antes. A concepção de uma novidade absoluta trazida pela cultura digital que incidiria em diversos âmbitos, compreendendo o tecnológico e o social, diz respeito a um dos preceitos do mito da digitalização, tema que será discutido mais a frente. Mesmo na dimensão tecnológica, a cultura digital não conferiria essa inovação extrema.

Neste sentido, a cultura digital não diz respeito a uma ruptura entre tecnologias atuais e antigas ou digitais e analógicas. Muitas materialidades anteriores da comunicação (os meios de comunicação de massa) se encontram no presente. E de forma maciça, como é o caso da televisão, por exemplo, significativamente presente nos lares e no envolvimento com as diferentes mídias, incluindo as digitais. Por isso, não cabe pensar nos fenômenos da comunicação de maneira linear e finalista, como se os meios posteriores viessem a substituir os antecedentes, apagando qualquer vestígio desses. Como ponderou Lemos (2008), o advento da digitalização não seria um estado atual da evolução de tantos projetos anteriores, técnicos e tecnocientíficos. Para o autor, a cultura digital se caracteriza principalmente por uma nova e estreita relação com a sociedade.

Na tentativa de definição do conceito de cultura digital, recorro à ideia do que seria uma nova cultura para Francastel:

uma nova cultura, apoiada num novo sistema de significação, não consiste nem numa transferência de valores nem na descoberta de um segredo; não se trata de desdobramento ou de permuta. É necessário de fato que haja invenção simultânea de novas relações intelectuais entre o homem e as *coisas* e dos meios próprios a torná-las comunicáveis. Ora, não consistindo num conjunto virtual de possibilidades que devem progressivamente exprimir-se, uma cultura não pode ser inteiramente definida por seus princípios, mas apenas por suas realizações (grifo meu, FRANCASTEL, 1967, p.225).

Essas coisas – os elementos constituintes da cultura digital – engendrariam formas específicas de interação do homem com estes artefatos da comunicação e entre os homens. Antes que a cultura digital seja definida (movimento que é importante), compondo sistemas epistêmicos particulares, é inegável a factibilidade de tais coisas (digitais) no contexto contemporâneo, bem como, de suas realizações; aquelas que são, em um primeiro plano, fundamentais para se cogitar uma nova cultura. Desta maneira, apresento a seguir o conceito de cultura digital que será adotado neste trabalho, consciente de que há diferentes maneiras de descrever e compreender o fenômeno; e de que, antes de qualquer tentativa de significação, o advento das tecnologias é irrefutável enquanto materialidade presente no mundo atual.

2.1.1 Contornos para definição da cultura digital

Quando as capacidades de memória e de transmissão aumentam, quando são inventadas novas interfaces com o corpo e o sistema cognitivo humano, quando se traduz o conteúdo das antigas mídias para o ciberespaço (o telefone, a televisão, os jornais, os livros etc.), quando o digital comunica e coloca em um ciclo de retroalimentação processos físicos, econômicos ou industriais anteriormente estanques, suas implicações culturais e sociais devem ser reavaliadas sempre (LÉVY, 2010, p. 25).

Para Felinto (2006), a condição contemporânea da cultura apresenta tamanha complexidade que torna impossível a abordagem do fenômeno em sua integralidade. Por isso, no tocante à investida teórica da cultura, devemos optar pelos fragmentos. Considerando que experienciamos um momento em que produção e distribuição acelerada de informação, através da digitalização dos meios de comunicação, têm atravessado, expressivamente, nossos processos de socialização, abordo a cultura no seu fragmento/aspecto da comunicação digital.

Segundo o autor, a cultura digital diz respeito ao domínio da experiência

atual em que o construto tecnológico passa a ser entendido como o elemento central característico das relações sociais, das dimensões racionais e materiais da vida, das sensações e julgamentos estéticos. Dito de outro modo, “mais que uma tecnocultura, a cibercultura representa um momento em que as tecnologias – especialmente as tecnologias de comunicação – se colocam como questão essencial para toda a sociedade e em todos os seus aspectos, dentro e fora da academia” (FELINTO, 2006, p. 99).

Lévy (2010) critica a metáfora do suposto impacto das tecnologias na sociedade. Para o autor, essa metáfora parece sugerir que as técnicas têm origem a despeito do ser humano, quando, na verdade, elas “são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante seu uso pelos homens, como também é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal” (p. 21). Desta forma, a técnica nasce no interior da cultura, condicionando a sociedade. Lévy pontua que analisar a técnica como um condicionante do contexto social diz respeito a considerar alternativas culturais ou sociais não possíveis sem a efetividade de certas técnicas. Tendo em vista a interação entre técnica, sociedade e cultura, o autor se debruça sobre o advento da cibercultura no contexto contemporâneo.

Para Lévy (2010), a cultura digital se refere a modos de comunicação distintos em relação ao que as mídias anteriores (meios de comunicação de massa) nos possibilitaram (e possibilitam). A cultura digital seria, portanto, um território novo de comunicação.

De acordo com o autor, a cibercultura trata da ambiência de “técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (2010, p. 17). Este que, por sua vez, tem a ver com a rede de computadores que agrega em seu contexto as informações e os sujeitos que transitam nesse espaço, alimentando-o e fazendo uso de suas benesses.

Para Lemos (2008), desde o século XIX, com o surgimento dos *media* de massa, um novo marco social e comunitário – qualificado por novas vinculações, através da ampliação de espaços de informação e comunicação a um nível planetário, a partir das “formas técnicas de alterar o espaço-tempo” (p. 68) - veio à tona. Estes artefatos (telégrafo, rádio, telefone, cinema) já anunciavam a utopia de intervenção humana à distância. Entretanto, esta intervenção somente se efetivou

plenamente com a composição do ciberespaço, onde ela assumiu dimensões inauditas.

Nesta atmosfera de transformações, da passagem das mídias de massa às mais recentes tecnologias digitais e redes telemáticas (características de meados do século XX e período em andamento), instituiu-se a cibercultura. Segundo o autor, este fenômeno extinguiu a homogeneidade do espaço e a linearidade do tempo, categorias caras à modernidade ocidental. Portanto, a cultura digital comporia uma espécie de desenho sociotécnico, onde os indivíduos interagem intensa e amplamente através dos meios digitais, propiciando a circulação de informações sob os mais diferentes aspectos e sustentando a formação dos agrupamentos sociais. Nesta esfera, os jovens seriam os mais beneficiados, uma vez que,

o ciberespaço cria um mundo operante, interligado por ícones, portais, sítios e *home pages*, permitindo colocar o poder de emissão nas mãos de uma cultura jovem, tribal, gregária, que vai produzir informação, agregar ruídos e colagens, jogar excesso ao sistema (IDEM, p. 87).

2.2

O que diz a pesquisa TIC Educação

Após essa exposição sobre o advento da cultura digital, volto aos professores no contexto das tecnologias. Como já foi mencionado, as diretrizes curriculares nacionais (CNE/CP 009/2001), ao defender a relevância das tecnologias na formação docente, apontam para a resistência destes profissionais para o uso de TIC em contexto escolar. Diante desses discursos, é importante olhar para o que algumas pesquisas vêm falando sobre a relação entre professores e tecnologias. Será que eles estão de fato tão distantes desses aparatos? E, no caso de certa afinidade com as TIC, em que medida essa condição se reflete na prática pedagógica? Neste item, será apresentada uma síntese dos resultados organizados em duas versões da pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras – TIC Educação, de 2010 e de 2011¹.

Essa investigação se mostrou significativa, inclusive, pela abrangência nacional. Ela foi realizada pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic.br) na esfera do Comitê Gestor da Internet

¹ As publicações desses estudos estão disponíveis também em formato digital em www.cetic.br

no Brasil – CGI.br, oferecendo algumas informações acerca do perfil de uso das tecnologias da comunicação pelos docentes de educação básica e permitindo entender um pouco mais da relação que estes profissionais estão tecendo com as TIC no país.

Na edição 2010 do estudo, a coleta de dados cobriu uma amostra de 500 instituições escolares públicas de zonas urbanas em todo o território brasileiro, incluindo escolas estaduais e federais que ofereciam Ensino Fundamental (I e II) e Ensino Médio. Foram entrevistados 1.541 professores, 4.987 estudantes, 497 diretores e 428 coordenadores pedagógicos. Também foram aplicados questionários estruturados a essa amostra.

Foram também consideradas, nesta revisão, as informações fornecidas pelo Programa de Trabalho sobre a Sociedade da Informação da UFRJ (LISSOVSKY & SORJ, 2011), a partir de uma investigação que organizou dados sobre docentes do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro em relação aos seus hábitos ao utilizar os recursos da informática e da internet nas escolas. Foi realizada durante o ano de 2009, buscando concordar três abordagens diferentes:

- 1- questionário online alocado no sítio da Secretaria Municipal de Educação (SME), respondido por 475 professores;
- 2- dois grupos focais, sendo um constituído por docentes e o outro por coordenadores e diretores das instituições;
- 3- observação do funcionamento dos laboratórios das escolas constituintes da amostra.

De acordo com o relatório TIC Educação 2010, o professor da rede pública apresenta uma média de 15 anos de exercício da profissão. Isto significa que esse profissional “iniciou a docência na metade da década de 1990, quando os computadores pessoais ainda não haviam penetrado de forma significativa a sociedade brasileira e os responsáveis pelas políticas públicas de educação básica não tinham proposto medidas que pusessem o equipamento à disposição dos alunos” (BARBOSA, 2011, p. 114). No caso do Rio de Janeiro (pesquisa do Programa de Trabalho da UFRJ), em uma amostra de 475 docentes, 66% tinham 41 anos de idade ou mais.

A idade dos professores é um fator significativo para os estudos sobre a relação destes profissionais com as tecnologias, pois, a partir do perfil etário, pode-se deduzir que grande parte destes docentes “praticamente não teve contato

com computadores pessoais na infância e adolescência” (LISSOVSKY & SORJ, 2011, p. 4).

Segundo os dados da pesquisa TIC Educação 2010, “os professores mais jovens usam a Internet de forma mais frequente: entre os profissionais de até 30 anos de idade, 74% recorrem à rede ao menos uma vez por semana para preparar aulas; na faixa etária acima de 45 anos, esse índice cai para 58%” (BARBOSA, 2011, p. 124). Esse ponto também coincide com o âmbito carioca, no qual os docentes mais jovens (de 21 a 30 anos) apresentaram maior desenvoltura com as ferramentas tecnológicas quando comparados aos mais velhos, sendo também mais assíduos na frequência de uso da internet do que estes. Diante destes resultados, pode-se verificar que, “o professorado apresenta a mesma tendência da maioria da população, onde o segmento mais jovem é usuário mais habilidoso e mais frequente” (LISSOVSKY & SORJ, 2011, p. 7).

Entretanto, a investigação TIC Educação 2010 revelou que o professor tem mais proximidade com as tecnologias do que o restante da população. Uma proporção de 98% dos docentes já utilizou o computador e 97% acessaram a Internet em algum momento e, em contrapartida, quase metade dos brasileiros nunca fez uso de computador ou acessou a Internet.

A maioria dos professores (90%) tem computador na residência e, destes, 81% estão conectados à Internet. Dos 90% que possuem computador em casa, 62% recorrem as TIC com frequência diária e 18% pelo menos uma vez por semana. Porém, comparando a utilização no domicílio e na escola, na área escolar, esse quantitativo apresenta certa redução, com 54% dos docentes usando o computador e a Internet quase diariamente ou ao menos uma vez por semana.

No quesito preparação de aulas, o estudo TIC Educação observou que a Internet tem sido consideravelmente aproveitada. No mínimo uma vez por semana, os professores utilizam os recursos da web para procurar conteúdos, atividades e exemplos a serem levados para a sala de aula. Entretanto, um número bem menor recorre a Internet para comunicar-se com os pares. Esta última questão também foi observada entre os docentes do município do Rio de Janeiro. Apesar de estes professores terem revelado uso significativo da internet, pouco recorrem a ela para comunicação profissional. Quando se trata dos colegas docentes, o percentual (74,5%) dos que fazem uso da rede para contato com os pares é um pouco maior. Mais esse quantitativo tende a diminuir na comunicação com os

outros níveis hierárquicos – 37,5% utilizam a internet para se comunicar com a direção da escola, enquanto 23% acessam a rede para contato com os estudantes.

Quanto às atividades em sala de aula, o relatório TIC Educação constatou que o cotidiano das salas de aula baseia-se em procedimentos que conservam o professor como “figura central da dinâmica de aprendizagem, como o transmissor de conhecimento, fonte primária de informação, controlador e direcionador de todos os aspectos da aprendizagem” (2011, p.125). Portanto, as práticas mais comuns, que determinam a rotina diária nas escolas públicas, são atividades de exercício do conteúdo, aulas expositivas e interpretação de textos. De acordo com resultados dessa pesquisa, tarefas que enfocam o discente como protagonista no processo de aprendizagem em sala de aula, “como debates, jogos educativos e produção de materiais pelos alunos” (idem), são raramente praticadas em relação às centralizadas no docente.

A pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras foi novamente realizada em 2011, pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil, com os dados publicados em 2012 (BARBOSA, 2012). A versão TIC Educação 2011 conta com uma amostra um pouco estendida em relação ao ano anterior, sendo 1822 professores, 606 coordenadores pedagógicos, 640 diretores e 6364 estudantes.

No quesito relativo às atividades de ensino, os resultados se mantiveram em relação aos apresentados em 2010 pelo CGI.br. Continua a haver uma maior incidência de aula nos moldes tradicionais, portanto, em sua maioria, sem o recurso das TIC. Desta forma, pode ser observado que “77% dos docentes aplicam exercícios para a prática de conteúdo em aula todos os dias, sendo essa a atividade mais frequente no cotidiano escolar. Em contrapartida, ela é também uma das práticas em que menos se utilizam as TIC: apenas 21% dos professores que realizam essa atividade fazem uso do computador ou da Internet” (BARBOSA, 2012, p. 98). Constatou-se, ainda, que “as aulas expositivas e a interpretação de texto, atividades realizadas quase todos os dias pela maioria dos professores, também têm baixos percentuais de uso das TIC: 24% e 16%, respectivamente (idem)”.

No geral, a utilização das tecnologias na escola pelos docentes investigados ainda foi consideravelmente baixa. Isto se deveu, por um lado, no caso do Rio de Janeiro, a um entrave estrutural. É flagrante a constatação de que somente 7% dos

pesquisados qualificaram os recursos disponíveis na escola como plenamente satisfatórios.

Em consonância a isto, a investigação TIC Educação concluiu que, no que tange ao professor, apesar de este ter adquirido um espaço sólido de atuação, inclusive, com qualificação acadêmica, ele se depara com condições precárias de trabalho, devido a uma jornada exaustiva, baixos salários, falta de subsídios a obtenção de equipamentos e carência de apoio para o aprimoramento profissional. Essas questões dificultam a implementação das tecnologias no processo de ensino/aprendizagem. Por sua vez, esses docentes estão em atividade há mais de quinze anos, “sendo assim, a formação inicial desse profissional coincidiu com o surgimento da Internet comercial no Brasil. Isso significa que, quando o professor se preparava para o exercício de sua profissão, o tema TIC e educação ainda não fazia parte do currículo de sua formação (BARBOSA, 2012, p. 106).

Como visto, na contramão da suposta resistência dos docentes, os estudos aqui apresentados revelaram que eles estão expressivamente próximos das tecnologias; o que parece haver é uma distância entre o uso social e o uso escolar das TIC por parte deles. Por que isso ocorre e qual é a incidência do imaginário tecnológico dos professores nas práticas pedagógicas? Numa tentativa de responder a esses questionamentos, acredito que recorrer a percepção desses profissionais pode ser uma rica fonte para se compreender a interação que eles vêm estabelecendo com as tecnologias nos limites dos dois contextos, o social e o escolar.

Alguns desses dados condensados nos relatórios sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras – TIC Educação 2010 e TIC Educação 2011, principalmente, quanto às atividades pedagógicas que os professores vêm desenvolvendo com recurso da mídia, serão retomados durante a análise dos resultados produzidos a partir da pesquisa de campo que deu origem a esta dissertação.