

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO - OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO**

ADRIANA DE OLIVEIRA CORREIA BRUSTOLIM

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NOVAS TECNOLOGIAS: UMA
MEDIÇÃO POSSÍVEL?**

GUARAPUAVA

2016

ADRIANA DE OLIVEIRA CORREIA BRUSTOLIM

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NOVAS TECNOLOGIAS: UMA
MEDIÇÃO POSSÍVEL?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientadora: Profa Dra Jamile Santinello

GUARAPUAVA

2016

ADRIANA DE OLIVEIRA CORREIA BRUSTOLIM

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NOVAS TECNOLOGIAS: UMA
MEDIÇÃO POSSÍVEL?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do CentroOeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Banca Examinadora em 19/12/2016.

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Jamile Santinello – (orientadora) UNICENTRO

Profa Dra Andrea Cristina Versuti (Membro Titular Externo- UNB)

Profa Dra Aliandra Cristina Mesomo Lira (Membro Titular UNICENTRO)

Trabalho dedicado primeiramente a Deus que me deu forças, a minha família pelo apoio e, especialmente, aos meus filhos que me motivaram a sempre seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a Deus que me deu forças e fé para seguir em frente sem desistir.

A minha família que pacientemente esteve ao meu lado, apoiando e principalmente cuidando dos meus filhos que ainda pequenos, necessitam de muitos cuidados

Aos meus Filhos Mariana e Fábio (Fabinho) que foram sempre minha motivação para lutar. Em especial ao meu filho Fabinho que recém-nascido, teve momentos da ausência da mãe, mas sempre esteve em meu coração.

A minha orientadora Professora Jamile Santinello, por compreender momentos de angústia, tristeza e sempre incentivou a permanecer firme e continuar.

Às professoras Andrea Versuti e Aliandra C. Mesomo Lira, que aceitaram a compor a Banca e muito contribuíram para a conclusão deste trabalho.

OS QUE LUTAM

Há aqueles que lutam um dia; e por isso são muito bons; Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons; Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda; Porém há aqueles que lutam toda a vida; esses são os imprescindíveis.

Bertolt Brecht

LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1-	Descrição dos instrumentos de geração dos dados	143
QUADRO 2-	Cronograma de elaboração do Curso	148
QUADRO 3-	Datas e organização do Curso	155
QUADRO 4-	Motivos das desistências em EAD	181

LISTAS DE GRÁFICOS

QUESTÃO 1-	Idade	162
QUESTÃO 2-	Sexo	163
QUESTÃO 3-	Graduação	163
QUESTÃO 4-	Formação acadêmica	165
QUESTÃO 5-	Tempo de docência	164
QUESTÃO 6-	Tempo de docência no Curso de Formação de Docentes	165
QUESTÃO 7-	Participação em cursos, capacitações e seminários	165
QUESTÃO 8-	Eventos Pedagógicos ou acadêmicos	166
QUESTÃO 17-	Assistem TV – Programas	171
QUESTÃO 18-	Possui TV a cabo	172
QUESTÃO 19-	Assiste TV pela internet	172
QUESTÃO 20-	Educação à distância	173
QUESTÃO 21-	Acesso à internet	173

RESUMO

BRUSTOLIM, Adriana de Oliveira Correia. **Formação de Professores e Novas Tecnologias: Uma Mediação Possível?** 2017. 221 p. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2017.

Este trabalho propôs-se a analisar de que forma o professor em sua prática e sala de aula pode mediar as novas tecnologias na formação docente em nível médio, para a construção do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico em sala de aula. Para evidenciar tal questionamento, o objetivo geral foi analisar as possibilidades de mediação entre a formação de docentes e as novas tecnologias, tendo como categorias de análise que compunham esta pesquisa, a mediação, a práxis, o conhecimento e resistência. O problema da formação docente no Brasil está enraizado historicamente com o descompasso de políticas formativas, as quais nunca atenderam satisfatoriamente nos discursos, tampouco na prática. A formação docente hoje está pautada em atender as necessidades do mercado, apoiadas em políticas educacionais de uma lógica neoliberal. Este fato pode ser observado nos discursos aplicados aos currículos que segmentam a formação. Há um novo princípio educativo baseado nas novas tecnologias que trouxeram mudanças para o mundo do trabalho e conseqüentemente, para a educação. Desta forma, é imprescindível conceber uma pedagogia radical, entendida por Giroux (1992) como a base do novo princípio educativo, articular e apreender, enquanto professor intelectual estabelecer a mediação numa práxis que vise a transformação social e a emancipação em prol de uma luta de resistência contra a hegemonia. Com o intuito de analisar as considerações acima, foram elaborados como forma de investigação, a pesquisa de campo em educação, pesquisa bibliográfica e análise qualitativa dos dados. Diante disso, na pesquisa de campo foi elaborado um curso semipresencial, que foi realizado com professores da rede estadual de ensino, do Curso de Formação de Docentes de nível médio, das cidades de Guarapuava, cidade onde fica localizada a UNICENTRO, instituição na qual a pesquisadora faz o curso de *scriptu sensu* e Quedas do Iguaçu, cidade de residência da professora pesquisadora e um questionário aplicado na etapa presencial do Curso. Para efetivação do curso, foi elaborado um Projeto de Extensão. O Curso teve uma carga horária de 40 horas, com certificação através da Universidade Estadual do Centro-Oeste –UNICENTRO, com o apoio do Núcleo de Educação à Distância – NEAD, que viabilizou o curso na Plataforma Moodle da UNICENTRO. O curso teve como objetivo propiciar uma reflexão teórico-metodológica sobre as novas tecnologias. Desta forma, os instrumentos de análise que subsidiaram este trabalho foram: questionário, Curso - etapa presencial, Curso – atendimentos e Curso – fóruns e atividades que evidenciaram algumas questões debatidas ao longo da pesquisa. Através destes instrumentos foi possível verificar que há a possibilidade de mediação entre a formação de docentes e as novas tecnologias, no entanto, deve estar claro o conhecimento do novo princípio educativo: ciência, tecnologia e trabalho, a práxis como princípio curricular para que assim, professores intelectualizados possam lutar de forma a criar uma resistência contra a exploração e dominação do capital.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Mediação. Novas tecnologias. Práxis. Giroux.

ABSTRACT

BRUSTOLIM, Adriana de Oliveira Correia. **Teacher Training And New Technologies. A Possible Mediation?** 2017. 221 p. Marster's Dissertation in Education – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2017.

This work proposes to analyze how the teacher in his / her practice and classroom can mediate the new technologies into the teacher training at the middle level, for the construction of socio-historical and scientific-technological knowledge inside the classroom. To evidence such a questioning, the general objective was to analyze the possibilities of mediation between teacher training and new technologies, having as categories of analysis that composed this research, mediation, praxis, knowledge and resistance. The problem of teacher education in Brazil is historically rooted in the lack of training policies that have never been satisfactorily addressed in the discourses, nor in practice. Teacher education today is based on meeting the needs of the market, supported by educational policies of a neoliberal logic. It is evident to observe this fact in the discourses applied to the curriculum that segment the formation. There is a new educational principle based on the new technologies that have brought changes to the world of work and, consequently, to education. In this way, there must be a radical pedagogy, understood by Giroux (1992), who must understand the basis of the new educational principle, to articulate learn as an intellectual teacher and to establish mediation in a praxis aimed at social transformation and emancipation in favor of a resistance against hegemony. In order to analyze the above considerations, field research in education, bibliographical research and qualitative data analysis were developed as a form of research. Therefore, in the field research, a semipresencial course was elaborated, which would be carried out with professors of the state education network, of the Training Course of High School Teachers, of the cities of Guarapuava, city where UNICENTRO is located, institution in which the researcher does the course of *scriptu sensu* and city of Quedas do Iguaçu, city where the researcher teacher resides and a questionnaire applied in the presencial stage of the Course. To make the course effective, an Extension Project was developed. The course had a workload of 40 hours, with certification through the Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, with the support of the Núcleo de Educação à Distância - NEAD, that made the course viable on the Moodle Platform of UNICENTRO. The aim of the course was to provide theoretical and methodological reflection on new technologies. In this way, the analysis tools that supported this work were: questionnaire, Course - face - to - face, Course - attendance and Course - forums and activities highlighted some issues discussed throughout the research. Through these instruments it was possible to verify that there is a possibility of mediation between teacher training and new technologies, however, should be clear knowledge of the new educational principle: science, technology and work, praxis as a curricular principle so that intellectualized teachers can fight to create resistance against exploitation and domination of capital.

KEYWORDS: Teacher training. Mediation. New technologies. Praxis. Giroux.

SUMARIO

INTRODUÇÃO	12
1 COMPREENDO A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE HISTÓRICA, CONCEITUAL, POLÍTICA E CURRICULAR	22
1.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS	23
1.1.1 A Formação Docente em nível médio no Estado do Paraná	44
1.2 ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO.....	57
1.3 ASPECTOS CONCEITUAIS E CURRICULARES DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA	68
2 COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E AS NOVAS TECNOLOGIAS	85
2.1 TEORIA CRÍTICA E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA RADICAL DE HENRY GIROUX	88
2.2 MEDIAÇÃO E EDUCAÇÃO: USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR	96
2.3 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE COMUNICAÇÃO	113
3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO ÂMBITO DA PEDAGOGIA RADICAL DE HENRY GIROUX NO CURSO TÉCNICO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES	124
3.1 NOVAS TECNOLOGIAS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS TÉCNICOS DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DE GUARAPUAVA E QUEDAS DO IGUAÇU	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS	208

INTRODUÇÃO

Com o advento das transformações sociais proporcionadas pelas novas tecnologias, pensar na educação, na formação docente e numa prática pedagógica, mediada pelos professores de forma prática, crítica e que tenha como finalidade o conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico é um desafio que vislumbra uma pertinência peculiar atual, que traz uma reflexão necessária ao pesquisador, professor e comunidade em geral.

A aproximação ao tema se deu ainda nas aulas especiais do mestrado, que a pesquisadora cursava como aluna especial na disciplina de Infância e Cultura do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – PPGE – Unicentro.

O interesse em desenvolvimento desta pesquisa justifica-se em virtude da pesquisadora ser professora do quadro próprio do magistério (QPM) do referido curso no estado do Paraná.

O objetivo geral, portanto, esteve em analisar as possibilidades de mediação entre a formação de professores e as novas tecnologias.

Desta forma, a preocupação com a formação docente em nível médio, em especial no Estado do Paraná, justifica-se em analisar alguns desafios postos frente à formação, nesse caso, em específico as novas tecnologias. Sendo assim, as expectativas, dúvidas e angústias, permearam todas as etapas desta pesquisa pelos olhos atentos de uma professora atuante e preocupada com a formação e a mediação pelas novas tecnologias em sala de aula.

A formação de professores presume, de um lado o domínio do ensino aprendizagem e de outro o domínio das formas pelas quais este processo será repassado. Desta forma, a composição curricular deverá ser articulada pelos saberes específicos do saber-fazer, sendo assim, a teoria e a prática, acontecendo de forma simultânea, ou seja, na práxis.

Neste sentido, a práxis compreende a prática e a teoria de forma concomitantes, ou seja, não há uma união ou uma divisão entre ambas, são únicas.

De acordo com Vásquez (1968), a atividade humana se caracteriza como produto da consciência, que é definido como ação (atividade teórica) e como consequência havendo uma intervenção e transformação, as quais denotam dimensões do conhecimento e da intencionalidade.

Desta forma, a atividade docente é o ensino-aprendizagem em que se concebe o conhecimento técnico científico de forma prática para garantir o ensino aprendizagem.

Nesse sentido, a relação teoria e prática, deve ser concebida numa práxis, ou seja, numa atitude teórico-prática humana, a qual tem como resultado a transformação da natureza e da sociedade, não apenas conhecendo ou interpretando o mundo, mas transformá-lo (MARX, 1986).

A relação teoria e prática é para Marx (1986) uma práxis, é prática na medida em que a teoria como guia da ação molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária, teórica na medida em que essa relação é consciente.

Assim, para Vásquez (1965, p.185) a práxis é diferente da atividade, pois para ele “[...] toda a práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Para o autor a atividade é um conjunto de ações de um sujeito que modifica algo que lhe é exterior e resulta num determinado produto, essa ação inclui a atividade humana, porém, ela não traduz a posição do sujeito perante a realidade.

Para Vásquez (1965) a atividade humana tem como objetivo a transformação do real, do mundo natural ou social para atender determinada necessidade humana e como resultado se tem uma outra realidade, que só existe pelo homem e para o homem como ser social.

Sendo assim, a atividade prática é uma atividade humana que exige um conhecimento, porém, o que caracteriza é a natureza, a sociedade ou homem real, no qual o “[...] sujeito age sobre uma matéria que existe independente de sua consciência e das diversas operações exigidas para sua transformação” (VÁSQUEZ, 1965, p.193).

Portanto, práxis é uma atividade material transformadora que tem um objetivo, fora dela fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é uma atividade espiritual. Não há práxis puramente material, pois a mesma precisa de um

determinado fim e conhecimentos que caracterizem a atividade teórica (VÁSQUEZ, 1965).

Desta forma, a atividade docente é uma atividade teórica que possibilita o conhecimento e também estabelece finalidades, mas somente assim, não é práxis, pois não modifica o mundo, nem o transforma.

Para que o trabalho do professor seja uma ação baseada na práxis, a atividade teórica deve estar baseada também na atividade prática estabelecidas de modo inseparável entre o conhecimento e a realidade, estabelecendo finalidades para sua transformação, pois para produzir uma transformação não basta somente atividade teórica, ela deve ser também atividade prática.

As mudanças históricas, econômicas e culturais transformaram a realidade social em virtude do crescente avanço científico, numa dimensão tecnológica, que abrange vários campos da ciência articuladas para determinado fim. Frente a isso, a escola transita numa posição oposta, centralizada e organizada em regulamentações fixas, autoritárias, processos avaliativos, classificatórios e excludentes e num saber fragmentado.

Os professores, por outro lado, são oriundos de uma formação docente deficitária, a qual se formulou por modelos prontos em que não se tinham a preocupação com o preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009).

A própria história da formação docente no Brasil, mostra um quadro de descompromisso, descaso e descontinuidade. As políticas públicas para a formação docente nunca foram efetivas e contínuas (SAVIANI, 2009; KUENZER, 2011).

Como resultado, instaura-se pois, uma crise. A escola não consegue formar para o mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e polivalente, tampouco para o mundo de trabalho que exige conhecimentos sócio-históricos e científico-tecnológicos, necessários no contexto atual.

A formação docente enfrenta, além das condições mínimas de trabalho, baixa remuneração e desvalorização social, um despreparo em virtude de sua formação, não dispõe de uma formação continuada em função de políticas públicas paliativas. Logicamente, a formação de docentes não se resume somente à formação em instituições de ensino superior, nas políticas que visam apenas a formação inicial, ou mesmo nas condições de trabalho que se remetem ao financiamento na educação.

A formação docente vem das relações sociais e produtivas presentes no mundo trabalho, agora baseado no avanço tecnológico e científico que retornam estas relações para a formação das instituições, para as políticas e para o financiamento (KUENZER, 2011).

Como resultado, não se pode esperar que estas relações sejam rompidas pela mesma lógica que a formou, ou seja, a lógica capitalista. Sendo assim, a compreensão deste processo, a posição frente a estas relações e o domínio do conhecimento intelectual, sócio-histórico e técnico-científico é imprescindível ao professor.

Não há somente uma crise. Há também um novo princípio educativo, baseado no conhecimento intelectualizado, sócio-histórico e científico-tecnológico, que exigem uma nova formação docente e uma pedagogia radical (KUENZER, 2011; GIROUX, 1992).

Posto isso, as categorias as quais nortearam este trabalho são o conhecimento, a práxis, a mediação e a resistência. O conhecimento é baseado no novo princípio educativo, que se fundamenta hoje na microeletrônica e, portanto, domina o conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico que deve ser imperativo.

Este conhecimento, portanto, deve se dar na práxis. Como já ressaltado, a práxis articula o conhecimento teórico e a capacidade de atuar, com uma finalidade, a partir de uma necessidade humana e que visa uma transformação (KUENZER, 2002; VÁSQUEZ, 1965).

A mediação é uma espécie de transição que deve acontecer na sua totalidade, que leva em consideração a historicidade dos sujeitos e visa uma transformação social através do conhecimento e da ação (CIAVATTA, 2004, SAVIANI, 1989).

A resistência concebida pelo trabalho de Giroux (1992), fundamenta a categoria de resistência na forma pelo qual o professor dotado de conhecimento intelectualizado pode mediar e lutar contra a hegemonia capitalista.

Assim, as considerações aqui feitas são latentes para os profissionais da educação, em especial ao professor, que nas atribuições docentes diárias de longas

jornadas de trabalho, diversas tarefas a cumprir, foge à realidade pertinente que se encontra instaurada.

Estas indagações foram de suma importância e motivaram a efetivação da pesquisa deste trabalho, bem como a busca para tentar apreender-se delas e discuti-las num contexto prático.

O problema desta pesquisa foi analisar de que forma o professor em sua prática, poderia mediar as novas tecnologias na formação docente em nível médio, para a construção do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico em sala de aula?

Para evidenciar tal questionamento o objetivo geral foi analisar as possibilidades de mediação entre a formação de docentes e as novas tecnologias, tendo como categorias de análise que compunham esta pesquisa, a mediação, a práxis, o conhecimento e resistência, os quais tinham como objetivos específicos:

- Compreender a concepção dos professores sobre formação, o currículo e a mediação pedagógica através das novas tecnologias;
- Buscar uma mediação pedagógica através da práxis nas contribuições de Giroux;
- Averiguar o envolvimento dos professores com as novas tecnologias no contexto educacional.

Com o intuito de analisar as considerações acima, foram elaborados como forma de investigação, a pesquisa de campo em educação, pesquisa bibliográfica e análise qualitativa dos dados.

Diante disso, discutiu-se a possibilidade em se elaborar um curso semipresencial, que foi realizado com professores da rede estadual de ensino do Curso de Formação de Docentes de nível médio, das cidades de Guarapuava, cidade onde fica localizada a UNICENTRO, instituição na qual a pesquisadora faz o curso de *scriptu sensu* e Quedas do Iguaçu, cidade de residência da professora pesquisadora.

Na pesquisa de campo foi elaborado um curso semipresencial, sendo um encontro presencial e outro online, com apoio pedagógico presencial e online nas escolas onde os professores atuavam.

Para efetivação do curso, foi elaborado um Projeto de Extensão. O Curso teve uma carga horária de 40 horas, com certificação através da Universidade Estadual do Centro-Oeste –UNICENTRO, com o apoio do Núcleo de Educação à Distância – NEAD, que viabilizou o curso na Plataforma *Moodle* da UNICENTRO.

O curso teve como objetivo propiciar uma reflexão teórico-metodológica sobre as novas tecnologias e também promover uma práxis pedagógica no uso do vídeo e da internet como recurso pedagógico.

O referido curso foi elaborado a fim de utilizar algumas ferramentas às quais já são de uso do professor e discuti-las a partir de uma perspectiva crítica, sua trajetória e função social, dentro do contexto escolar, no sentido de se compreender o uso e o papel das Novas Tecnologias frente à educação e ao currículo.

Por outro lado, foi necessária também uma investigação sobre o perfil dos professores participantes, se os mesmos já fazem uso das novas tecnologias em seu cotidiano, se utilizam como recurso pedagógico em sala de aula, quanto ao processo formativo dos professores e a compreensão curricular. Esta investigação se deu com base em um questionário.

Desta forma, os instrumentos de análise que subsidiaram este trabalho foram: questionário, Curso - etapa presencial, Curso – atendimentos e Curso – fóruns e atividades evidenciaram algumas questões debatidas ao longo da pesquisa.

Assim, as etapas que constituíram a coleta de dados foram:

- Contato com NEAD;
- Elaboração do projeto de extensão;
- Elaboração do questionário;
- Contato com as coordenadoras do Curso de Formação de Docentes de Guarapuava e Quedas do Iguaçu;
- Etapa presencial de Guarapuava;
- Etapa presencial de Quedas do Iguaçu;
- Curso online.

Para tanto, a compreensão de análise histórica, conceitual, política e curricular da formação docente no Brasil, no Estado do Paraná, em especial ao

curso técnico de formação de docentes em nível médio, foi de extrema importância, para entender a convergências curriculares existentes no campo do saber.

Desta forma, averiguar o envolvimento das novas tecnologias no contexto educacional foi imprescindível, assim como entender a educação neste novo cenário comunicacional atual permeado pelas novas tecnologias.

Para tanto, com base em uma busca de uma mediação pedagógica, numa práxis transformadora, para o domínio do conhecimento intelectual do professor, investigaram-se as contribuições teórico-metodológicas do trabalho de Henry Giroux, em sua pedagogia radical e na percepção dos professores enquanto intelectuais transformadores.

Desta maneira, a partir das discussões presentes no curso, questionar de que forma o professor em sua prática, poderia mediar as novas tecnologias na formação docente em nível médio, para a construção do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico em sala de aula?

Para tentar responder esta questão este trabalho ficou assim dividido:

No primeiro capítulo, foram realizadas análises sobre a formação. As análises feitas sobre a formação docente contextualizaram a compreensão de certos ranços e avanços decorrentes de sua historicidade.

Na história do curso técnico profissionalizante a tríade ciência, cultura e tecnologia aparecem como sendo parte de uma educação integrada que deve acontecer na sua totalidade.

A dualidade do ensino superior, científico-elitista e as licenciaturas que aparecem como algo além da ciência, sempre foram alvos de políticas paliativas e emergenciais, que sempre buscaram resolver situações na escola com ações práticas, sem estrutura, muito menos formação para tal.

O novo princípio educativo baseado nas mudanças científico-tecnológicas e histórico-social, trazem transformações que são visíveis na educação, na formação docente, mas as universidades contemplam modelos formativos que não preveem a formação didático-pedagógica.

A transformação do desenvolvimento das forças produtivas causada pelas mudanças na base técnica, exige novas formas de conceber os modos de produção

capitalista que porventura exige dos trabalhadores uma educação que contemple estas mudanças.

As mudanças no mundo do trabalho estão baseadas nas transformações técnico-científicas decorrente da microeletrônica. Como consequência, trazem para a educação novas demandas que evidenciam competências cognitivas complexas.

Diante disso, tomar a educação com base no novo princípio educativo não significa atender as exigências capitalistas ou mesmo se render a elas, significa formar sujeitos que tenham um domínio do conhecimento que articulem as capacidades cognitivas complexas, de pensar, estudar e das competências relativas ao domínio dos conhecimentos sócio-históricos e científico-tecnológicos (KUENZER, 2002).

Ao compreender os conhecimentos necessários para o desenvolvimento das competências os sujeitos poderão ser capazes de lutar contra a hegemonia, apreender o funcionamento da sociedade capitalista e lutar contra a exclusão gerada pelo mundo do trabalho.

Assim, o novo princípio educativo deve estar presente na educação e na formação de professores, uma vez que ele é o conhecimento necessário para a mediação, para uma educação baseada na práxis e para a resistência.

Nesse sentido, este novo princípio educativo tem como categoria o trabalho que rege os modos de produção a partir da microeletrônica.

O trabalho de Giroux (1997), embasado numa pedagogia radical concebe os professores como intelectuais, capazes de oferecer resistência na educação quanto à exclusão no mundo do trabalho, decorrentes desse novo princípio educativo (KUENZER, 2011).

No segundo capítulo, foi investigado sobre a necessidade de uma pedagogia radical que busca neste novo princípio educativo, uma educação emancipatória e que a escola deve proporcionar discussão em torno das mudanças ocorridas do conhecimento e da prática nos sistemas de informação e comunicação.

Há, pois, um novo princípio educativo com conhecimentos sócio-históricos e científico-tecnológico e a formação docente não está capacitada, pois as universidades não preparam o profissional da educação para o domínio deste novo

princípio, que esta baseado nas novas tecnologias e, sabe-se, que a comunicação se expressa na mediação entre a ciência, a produção e o conhecimento.

Desta forma, o professor enquanto intelectual com conhecimento do novo princípio educativo, através da mediação numa perspectiva praxica, poderia trazer a crítica para a sala de aula, fazendo assim, a resistência a dominação capitalista.

No terceiro capítulo, evidenciou-se a pedagogia radical e o professor intelectual transformador de Henry Giroux, através da análise de dados coletados, no Curso semipresencial com professores do curso técnico de formação de docentes da cidade de Guarapuava e Quedas do Iguaçu.

Na investigação da pesquisa empírica continham quatro instrumentos de coleta de dados: Questionário, encontro presencial do Curso, fóruns e atividades do Curso e atendimentos dados durante o Curso e também as categorias de análise: práxis, mediação, conhecimento e resistência

Desta forma, através deste estudo, as categorias baseadas nesses instrumentos favoreceram a averiguação sobre algumas considerações da formação docente.

Em primeiro lugar, compreender certos ranços e avanços ainda presentes na formação docente do Brasil, em especial do curso técnico de formação de docente em nível médio do estado do Paraná.

Em segundo lugar, averiguar o envolvimento dos professores com as novas tecnologias e como esta relação tem se dado, em virtude da formação precária dos professores, da falta de políticas públicas e financiamento para a educação, muitas vezes resultando em equipamentos obsoletos sucateados.

Em terceiro lugar, a possibilidade de uma mediação através das novas tecnologias, tendo como base as categorias conhecimento, mediação, práxis e resistência, nas contribuições teórico-metodológicas do trabalho de Giroux, em sua pedagogia radical e na percepção dos professores enquanto intelectuais transformadores.

Portanto, a mediação das novas tecnologias é possível, articuladas pelo conhecimento histórico-social e científico-tecnológico, numa práxis pedagógica que vise a transformação social, nesse caso, a emancipação.

Assim, as concepções teórico-metodológicas no âmbito da pedagogia radical de Henry Giroux, estiveram presente na elaboração e desenvolvimento do Curso, no sentido de explicar a mediação entre a formação docente e as novas tecnologias e tentar responder: De que forma o professor em sua prática, poderia mediar as novas tecnologias na formação docente em nível médio, para a construção do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico em sala de aula?

A partir das análises realizadas, percebeu-se que a sistematização das possibilidades de uma mediação entre professores e conhecimentos proporcionados pelas novas tecnologias trazem um novo princípio educativo que é de primordial necessidade de conhecimento ao professor.

Através das categorias de análise buscou-se explicitar como os professores compreendem as novas tecnologias e as transformações sociais, históricas e políticas permeadas por elas, a possibilidade de articulação dessas mudanças com o currículo, além da apreensão dos professores pelo conceito de intelectual de Henry Giroux e possibilidades de uma educação emancipatória.

Esta pesquisa buscou contribuir para a discussão de construção de uma pedagogia radical de educação emancipatória, na qual o conhecimento histórico-social e o conhecimento científico-tecnológico sejam efetivos na condição intelectual transformadora dos professores na mediação e na sua práxis pedagógica.

1 COMPREENDO A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE HISTÓRICA, CONCEITUAL, POLÍTICA E CURRICULAR

Falar sobre formação docente é algo que requer certo cuidado e também conhecimento sobre história, política, concepções e teorias as quais estiveram presentes não somente na história brasileira, mas também na própria história de formação docente a nível mundial.

De nenhum modo tem-se a pretensão de explicitar de forma aprofundada a história da formação docente ou mesmo debater todas as concepções que a cercam, mas sim, de salientar subsídios fundamentais os quais são pertinentes a esta pesquisa.

Para tanto, será abordada a história da formação docente no Brasil e no Estado do Paraná, a fim de situar a discussão em torno do Curso de Formação de Docentes no Estado do Paraná e localizar assim, no capítulo 3, os colégios os quais os dados serão analisados.

A formação docente no Brasil atual decorre de políticas e demandas decorrentes de uma organização reformista ocorrida nos anos de 1990 (MORAES, 2003).

Abordar a dimensão da formação docente é mergulhar num contexto no qual a complexidade e a abrangência dos estudos a respeito da temática, bem como os desdobramentos da atual formação de professores, se misturam e são inseridas em um quadro das transformações decorrentes do fenômeno da globalização, dos avanços científicos e tecnológicos e da adesão a um mundo produtivo cada vez mais competitivo e individual, e constitui-se num grande desafio, que nos remete a uma necessária discussão histórica sobre essa temática. Afinal, o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente) (RIBEIRO, 2015, p.415).

Diante disso, observou-se a necessidade de analisar e contextualizar o currículo, uma vez que ele é o norteador do trabalho pedagógico do professor e da escola como um todo.

Portanto, analisar e compreender a formação docente, em especial, a formação docente de nível médio no Estado do Paraná é imprescindível para a discussão entre a formação docente e a mediação para o uso da tecnologia.

Sendo assim, abordar estas análises histórica, conceitual, política e curricular, é imperativo. Não se trata, de forma alguma, conceber uma profunda investigação sobre a formação docente, mas de tentar compreender certos ranços e avanços, entre eles a tecnologia, no contexto escolar.

Desta maneira, o capítulo foi subdividido em três momentos: A formação docente no Brasil: aspectos históricos e políticos; a formação docente em nível médio no Estado do Paraná; aspectos legais e políticos da formação docente em nível médio; aspectos conceituais e curriculares da organização pedagógica.

1.1 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

Na história da educação e da própria formação docente em nosso país há certa morosidade e também desdobramentos dos quais se articulam desencontros e progressos nos problemas atuais enfrentados na educação.

As mudanças governamentais, ocorridas no país por conta da colonização, da república, do golpe militar, da abertura política, enfim de cada momento histórico brasileiro, trazem em si uma trajetória e um ideário percorrido em termos educacionais.

Mas antes mesmo da efetivação da profissionalização da formação docente já havia certa preocupação com o tipo de educação que a população deveria ter.

De acordo com Saviani (2005, 2009), Comenius já prenunciava a educação no século XVII e a necessidade de uma formação docente. E em 1684, em Reims, França, surge o primeiro estabelecimento destinado à preparação de professores.

No entanto, a efetivação da institucionalização desta formação aconteceria somente no século XIX com Revolução Francesa, baseada nas ideias iluministas de igualdade de direitos, instrução popular e luta contra o poderio da nobreza, clero e burguesia. Período das luzes, da ciência contra a visão empírica da realidade.

Algumas concepções desta Revolução também exerceram influências no Brasil, como a instrução popular e a criação de escolas normais para a formação de professores, o que aconteceu somente após a independência do Brasil.

A primeira notícia de educação, do preparo de professores no Brasil, parte da chegada dos jesuítas em 1549 que permaneceram no Brasil durante dois séculos, período que ficou conhecido como período jesuítico. Foram expulsos em 1759, com a Reforma Pombalina.

Nesse período, os homens eram considerados instruídos, uma vez que era esta a educação que recebiam. Já as mulheres tinham ensinamentos de como realizar as atividades domésticas e a ter boas maneiras, de acordo com a religião imposta pelos jesuítas que exerciam grande influência na sociedade brasileira.

Com a formação da Companhia de Jesus o elemento principal era em educar a os homens no âmbito cristão da igreja católica. (CASTRO, 2006).

Castro (2006, p.3) levanta em seus estudos algumas considerações históricas acerca da formação docente, o ensino normal e como se constituiu a profissão docente fazendo a interlocução entre passado e presente e salienta que muitos dos problemas brasileiros por nós enfrentados, “[...] não somente educacionais – nascem no período colonial e se agravam ao longo dos anos e séculos”.

Neste sentido, Ribeiro (2015, p. 411) aponta que a formação docente no Brasil desde o Brasil colônia até os dias atuais, “foi marcada por uma ausência de um sistema organizado para tal finalidade, relegando sempre a segundo plano”.

Desta forma, é imprescindível o resgate histórico da formação de professores a fim de fornecer subsídios para a compreensão de alguns problemas atuais na referente formação.

Para tanto, Saviani (2005) demarca três momentos decisivos na história da formação docente no Brasil, são eles:

Primeiro momento decisivo: reforma da escola normal do Estado de São Paulo, em 1890, cujo modelo se irradiou por todo o país. Segundo momento decisivo: a partir das reformas do ensino no Distrito Federal, iniciada em 1932, por Anísio Teixeira e no Estado de São Paulo, em 1933, por Fernando de Azevedo, define-se o modelo de Escola Normal que, adotado por vários Estados brasileiros se incorporou na Lei Orgânica do Ensino Normal decretada em 1946. Ainda nesse momento define-se o modelo de formação de educadores para atuar no ensino secundário o serem instituídos, em 1939, os cursos de bacharelado e licenciatura, entre eles, o de Pedagogia. Terceiro momento decisivo: reforma do ensino instituída

em 1971, quando se deu a descaracterização do modelo de escola normal, ao ser criada a habilitação do magistério (SAVIANI, 2005, p.11).

Já em outro documento, em análise ao contexto histórico e teórico e do problema da formação docente no Brasil, Saviani (2009) reestruturou e aprofundou seus estudos de 2005, apontando três momentos decisivos para formação docente, traçando a partir deste novo enfoque, com seis períodos na história da formação docente.

1. Ensaaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação específica do Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p.144).

Os estudos de Saviani (2005, 2009), delineiam um caminho estruturado de acordo com as mudanças que aconteceram no cenário educacional, que trouxeram ou não, algumas modificações para a formação docente.

Em seu primeiro trabalho Saviani (2005), destaca três momentos decisivos na educação brasileira mediante a configuração de mudanças que nortearam as concepções da formação de docentes a partir delas.

No segundo trabalho, Saviani (2009, p.143) já faz uma “articulação com as transformações que se processaram na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos”, traçando uma análise dos aspectos teóricos, modelos de formação, as possibilidades e riscos e dilemas enfrentados na formação docente. Estes apontamentos serão tratados no decorrer do texto.

Já, Tanuri (2000) esboça uma síntese da evolução educacional e a perspectiva do Estado e das políticas que cercam cada ação por ele desenvolvida e justifica que ainda existem lacunas na historiografia acerca da formação docente.

Suas averiguações iniciam-se no século XIX, onde houveram as primeiras iniciativas sobre a preparação para a ação docente das escolas primárias. Mas, somente após a Revolução Francesa, as ideias de educação formal para toda a população se estendeu e sentiu-se então a necessidade de se formar professores, criando assim instituições que se encarregassem de tal atributo.

Os preceitos iluministas instituídos na Revolução Francesa efetivam a ideia de uma escola para a formação de professores, instrução para a população, ambos a cargo do Estado.

Mesmo antes da profissionalização docente e das escolas normais, já havia certa preocupação com a seleção de professores, por meio de exames que eram aplicados e/ou com a nomeação que selecionava os candidatos aptos ao cargo.

Neste sentido, pode-se mencionar o Alvará de 6/11/1772 que regulamentava os exames de seleção para professores das escolas primárias, tanto em Portugal, quanto nos seus domínios. Dessa forma, é importante ressaltar que as iniciativas de seleção são anteriores as de formação de professores (TANURI, 2000).

Em 1820, foram instaladas escolas de ensino mútuo¹ que além de ensinar as primeiras letras destinavam-se também a preparar docentes, para dominar o método Lancaster (TANURI, 2000). Esta preparação visava apenas a prática, sem nenhuma orientação científica ou teórica.

Assim, o ensino do método era aplicado com vistas ao seu domínio. Em 1823 o Decreto de 01/03/1823 cria uma escola para a preparação das corporações militares, sob o respectivo método e, ainda de acordo com Tanuri (2000, p. 63) "esta escola também funcionou para instruir pessoas sobre o método".

¹ Também conhecido como ensino mútuo ou sistema monitoral, esse método pregava, dentre outros princípios, que um aluno treinado ou mais adiantado (decurião) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor. Ou seja, os alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino. Essa ideia resolveu, em parte, o problema da falta de professores no início do século XIX no Brasil, pois a escola poderia ter apenas um educador. Esse método, baseado na obra de Joseph Lancaster, entendia também que se deveria repartir os alunos em classes segundo a ordem de seus conhecimentos e que o procedimento educacional de castigo físico deveria acabar, instituindo uma nova forma de pensar a disciplina escolar. Foi implantado oficialmente no Brasil pela Lei de 15 de outubro de 1827, que definia, em linhas gerais, as diretrizes do ensino geral. MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbete método lancasteriano. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/metodo-lancasteriano/>>. Acesso em: 03 de nov. 2016.

Posteriormente, promulga-se a Lei de Primeiras Letras 15/10/1827 que cria escolas de primeiras letras nas cidades mais populosas do Império. Os professores deveriam além estudar e dominar o método, arcar com as despesas (TANURI, 2000; SAVIANI, 2005 e 2009).

Saviani (2009) aponta várias fragilidades da formação docente nas escolas de primeiras letras. Diversas escolas durante o primeiro período foram fechadas e reabertas, tendo uma formação prática que vislumbrava o domínio dos conteúdos das escolas de primeiras letras.

Mesmo as “escolas de primeiras letras” são em número reduzido, como limitado é o seu objetivo, seu conteúdo e sua metodologia. Elas enfrentam problemas dos quais se tem notícia por meio dos relatórios dos ministros da época: era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante, a população atendida era mínima (RIBEIRO, 2010, p.33).

De acordo Ribeiro (2010), as escolas de primeiras letras tinham um atendimento mínimo e limitado o que de certa forma, comprometia a qualidade do ensino ali prestada e também o mau preparo dos alunos.

Com a reforma do Ato Adicional de 1834 as províncias passaram a promover as escolas normais, com base no modelo europeu francês. Assim, em 1835 foi criada a primeira escola normal no Brasil destinada a formação de docentes, em Niterói, na província do Rio de Janeiro (TANURI, 2000, SAVIANI, 2009).

Com um currículo inepto e com requisito mínimo de ingresso, a escola normal se restringia ao domínio do método mútuo e ao preparo didático, sem uma concepção científica. Porém, esta escola teve um período curto de funcionamento, vindo a fechar em 1849, assim como muitas outras que foram criadas em outras províncias, que tiveram um curto tempo de funcionamento.

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, só lograram algum êxito a partir de 1870, quando se consolidaram as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino (TANURI, 2000, p. 64).

Assim, durante o período Imperial, poucas foram as iniciativas de uma formação docente efetiva. De acordo com Tanuri (2000, p.65), as escolas normais criadas foram poucas e “não foram além de ensaios rudimentares e malsucedidos”.

Nos anos finais do Império aconteceram diversas mudanças em torno da política, cultura e da organização do Brasil, inúmeros foram os decretos e projetos que foram criados entre 1870 a 1886, que demonstra um pequeno apreço de iniciativa no ensino primário.

Neste período também ocorre um enriquecimento no currículo e a iniciativa da inserção das mulheres no magistério e o pensamento do ideário mãe/professora começa a ser defendido por pensadores e políticos, pois o magistério conciliava as funções domésticas com a função profissional (TANURI, 2000).

A mulher, desta forma, serviu não somente na alternativa de encaminhamento profissional a mulher, como também na escassez de mão de obra masculina, devido à baixa remuneração e pouco interesse na profissionalização docente.

Essa acentuada presença das mulheres não é por acaso, e é desnecessário dizer de como se internalizou no Brasil a associação entre magistério e público feminino. No entanto, é fundamental considerar as reivindicações femininas que buscavam seus direitos ao exigirem o acesso a instrução e a oportunidade de trabalho remunerado. Portanto, existem três elementos que se relacionam essa questão: a escassez de procura masculina nas Escolas Normais devido às precárias condições saláris incipientes, somadas as pressões exercidas pelas mulheres por maiores direitos, e ao mesmo tempo imbricando-se numa questão ideológica de pensar a mulher estrategicamente dentro da intenção de conservação da estrutura social. A mulher, já historicamente “educadora do lar”, deve agora no Magistério reproduzir o “cuidar”, garantindo assim o estabelecimento da ordem e da reprodução do próprio patriarcalismo (RIBEIRO, 2015, p.431).

Desta forma, justificavam-se os baixos salários e o desprestígio da profissão docente e conforme bem salienta Ribeiro (2015), a identificação do feminino ao magistério ganhou força nos discursos políticos da época de forma a atender os interesses da camada dominante, nos quesitos sociais, econômicos e culturais (TANURI, 2000).

A história da formação docente no Brasil foi tardia, devido a sua própria história de colonização e veio a ser arraigada somente a após a independência, marcada por um caminho lento e tortuoso.

Nos primeiros anos de República, as tentativas em se ofertar uma formação docente de qualidade diminuíram e não houve transformações significativas em termos educacionais e o Estado se constitui numa oligarquia que servia aos interesses dos grupos dominantes, tendo apenas uma continuidade do que já havia anteriormente (TANURI, 2000; RIBEIRO, 2015).

Já Saviani (2005) observa que apesar da República se instaurar no Brasil, ela não trouxe mudanças significativas na educação e as decisões e ações tomadas no final do Império se mantiveram e se aprofundaram após 1890, com a reforma da escola normal de São Paulo e a implantação do novo regime.

Nesse processo de passagem, que se dá no final do século XIX, de um lado, o trabalhador deixa juridicamente de ser escravo e passa a ser assalariado; de outro, todos os membros da sociedade brasileira deixam de ser súditos para serem efetiva ou potencialmente cidadãos (RIBEIRO, 2010, p.154).

Sendo assim, as mudanças econômicas, sociais e políticas presentes nesta nova fase da história brasileira nos mostra que estas influências também estavam evidentes na educação, pois a instrução passa a ser entendida como dever do Estado e no novo contexto do capitalismo industrial era necessária.

A reforma paulista realizada sob o Decreto de 12 de março de 1890, sob a direção de Caetano de Campos, ampliou o currículo “mas a principal inovação se deu no campo dos exercícios prático, para qual foi criada a Escola-Modelo como um órgão anexo à Escola Normal” (SAVIANI, 2005, p.14).

Apesar das iniciativas tomadas, não houve uma preocupação com uma formação teórico-científica, ficando apenas na preparação prática. “Nessas escolas foram introduzidas as ideias de Pestalozzi acerca dos processos intuitivos de ensino e professoras-diretoras de formação norte-americana” (TANURI, 2000, p.69).

Tal reforma foi expandida para o ensino primário através da Lei. Nº 88 de 08 de setembro de 1982 e implantada em 1983, com o ideário da elite republicana. Criaram-se grupos escolares com algumas mudanças nas concepções pedagógicas, porém nem todas as metas foram atingidas, vindo a entibiar nos anos seguintes (TANURI, 2000; SAVIANI, 2005).

A reforma de São Paulo tornou-se referência para outros estados, vindo a atender demanda de professores que vinham para estudar ou mesmo nas “missões” de professores paulistas na condição de reformadores que iam até outros estados (SAVIANI, 2005).

Na década de 1920 a profissionalização do magistério que outrora iniciou-se no século XIX, agora ganha certa atenção no cenário nacional, estimulados pelo movimento renovador e fundamentos da escola nova, “fornecendo elementos para uma revisão crítica dos padrões de escola normal existentes” (TANURI, 2000).

Devido as críticas recebidas no modelo anterior, consolidou-se um desdobramento entre os estudos propedêuticos e profissionais, como aponta Tanuri (2000, p.70):

Consolida-se nesse período a ideia de desdobramento dos estudos propedêuticos e profissionais, em dois cursos distintos, quando então são dados dois importantes passos nesse sentido: a criação ou ampliação dos estudos complementares, preparatórios ao normal [...], e, em alguns estados, a divisão do curso normal em dois ciclos: um geral ou propedêutico e outro especial ou profissional, ainda que nem sempre completamente diferenciados. Isso ocorreu, por exemplo, já na reforma realizada em 1923, no estado do Paraná, por Lysimaco Ferreira da Costa, que separava o plano de estudos a Escola Normal em dois cursos: o fundamental ou geral, com três anos, e o profissional ou especial, com três semestres.

A partir da década de 1930 profundas modificações, econômicas, políticas, sociais e, por consequência, educacionais tomaram novas formas em detrimento da expansão industrial que colaborou em suma, para certa demanda de qualificação para a população que deveria ter uma instrução mínima para operar máquinas.

Já em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova representaria uma luta no campo ideológico. A formação de professores era pensada a partir da “experimentação pedagógica em bases científicas” (SAVIANI, 2005, p.16).

Em análise, pode-se afirmar que sob a liderança de Anísio Teixeira a formação docente contou, pela primeira vez, com um caráter científico na sua formação. A criação de cursos, criação de universidades, entre elas a do Distrito Federal e a Universidade de São Paulo – USP, que incorporou o antigo Instituto de Educação.

Os Institutos de educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934 e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal criada em 1935. E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados em todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Esta instituição foi considerada referência para as demais escolas de nível superior. O paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu por todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer docências nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias” na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p.146).

Percebem-se os cursos de licenciatura com um teor excessivamente teórico, no qual se relega em segundo plano as metodologias e mesmo a didática. A partir dessas concepções, os cursos de licenciatura, bem como o curso de pedagogia, foram criados a partir de 1939. Saviani (2005, p.17) aponta que:

Aos Cursos de Licenciatura coube a tarefa de formar professores para as disciplinas específicas que compunham os currículos das escolas secundárias; e os Cursos de Pedagogia ficaram com o encargo de formar os professores das Escolas Normais.

Em contradição, no ensino normal a proposta da formação científica que centrava nas escolas experimentais que serviriam de base ao processo formativo, acabou por generalizar o modelo sob um currículo composto, que dispensaria as escolas experimentais.

Assim, com 1946 com o decreto-lei 8530 de 2 de janeiro de 1946, o ensino normal ficou dividido em dois níveis:

O primeiro ciclo com a duração de quatro anos, correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário, destinava-se a formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, destinava-se a formar os professores

do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de educação (SAVIANI, 2005, p.18).

Desta forma, os cursos de primeiro ciclo, tinham um currículo geral, tão criticado anteriormente e apenas as escolas de segundo ciclo contemplavam as reformas contempladas na década de 1930.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB - Lei 4.024/61 não trouxe muitas contribuições e/ou mudanças no ensino. Prevalecia o mesmo modelo adotado anteriormente e uma prática comum era a formação de professores regentes em exercício.

O golpe militar em 1964 trouxe certas exigências sociais que demandavam mudanças também no campo educacional. A partir de 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº. 5692/71, o Curso de Magistério, habilitação, com currículo de núcleo comum, alterou o ensino primário e médio para primeiro e segundo graus.

O primeiro grau passaria a ter a duração de oito anos e o segundo grau de três ou quatro, com “caráter profissionalizante, albergando, ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais” (SAVIANI, 2005, p.18).

A partir dessa nova estrutura educacional os cursos normais são extintos e passam a ser denominados como Habilitação Específica para o Magistério- HEM.

Mas, não se pode atribuir a LDB nº 5692/71 um caráter de mudança ou mesmo plausível de uma formação de qualidade. Em seu lugar, apesar da mudança curricular em alguns aspectos, a formação foi reduzida a uma habilitação comum em meio a tantas outras que surgiram.

Os cursos profissionalizantes, entre eles o magistério e os cursos de licenciatura, tinham uma fragmentação muito grande em detrimento à tendência tecnicista que acarretou uma diversidade de disciplinas específicas, das habilitações, o que gerou no HEM, uma ruptura circunstancial do currículo.

Mediante fortes críticas se fortaleceram por parte do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR, criado sob o Decreto-Lei nº 616 de 9 de junho de 1969, vinculado ao Ministério da Educação e da Cultura.

O CENAFOR em 1986 listou treze deficiências da Habilitação Específica para o Magistério, as quais incluíam a estrutura curricular, inadequação entre os conteúdos específicos, a possibilidade de formação, sendo matriculado apenas no 4º

ano, sem ter mesmo cursado anos anteriores e a fragilidade da formação de professores, nos cursos universitários para atuarem no 2º grau e em especial no magistério.

No que diz respeito a tentativa de reestruturação da HEM, cabe ressaltar que a desvalorização da profissão, a baixa procura pelo curso e as deficiências curriculares e estruturais já apontadas, tanto governo federal, quanto estadual, discutiram alternativas de reacender o HEM, com iniciativas do Ministério da Educação – MEC, bem como das Secretarias Estaduais de Educação.

Assim sendo, foram articulados em 1982 os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM e implantados em 1983. O CEFAM tinha por objetivo reestruturar as escolas normais, bem como dar-lhe condições para que se tornassem um centro de formação inicial e continuado para professores das séries iniciais e pré-escolar (TANURI, 2000, p.82).

Apesar de o CEFAM ter alcançado bons resultados, foi descontinuado, em virtude de não haver quaisquer políticas de aproveitamento dos alunos formados.

A partir de 1980 houve “um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura” (SAVIANI, 2005, p.21). O curso de Pedagogia deveria se adequar para formar profissionais para atuarem nas séries iniciais. A formação nos cursos de Pedagogia se dava através das habilitações que, como já mencionado, baseava-se num ensino tecnicista, que possuía um currículo mínimo e ramificado pelas suas diversas atribuições.

Sendo assim, o Curso de Pedagogia na maioria das instituições cunhou-se na formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais, ou seja, uma formação unificada.

Com o término do regime militar, a posse de um presidente civil em 1985 e a promulgação da nova Constituição em 5 de outubro de 1988, firmou-se uma expectativa na questão educacional para a formação de professores.

Com a promulgação da LDB nº 9394/96 acreditava-se que os problemas educacionais e os dilemas presentes na formação docente seriam solucionados. Mas a Lei não atingiu as expectativas nela depositadas.

Em 1996, a formação de professores para atuar nas séries iniciais e educação infantil, acontecia demasiadamente no ensino médio. Com a promulgação da LDB nº. 9394/96 esperava-se que a formação docente acontecesse no ensino superior, mas não foi bem o que aconteceu.

Saviani (2005) aponta duas falhas na redação do artigo 62 da presente Lei, uma de redação e outra de ordem técnica legislativa. De acordo com ele:

O artigo 62 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB) estabelece que a formação dos docentes para atuar na educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, passaria a ser feita em nível superior. Portanto, o espírito da LDB era considerar o nível superior como exigência para a formação de professores de todos os tipos. Na prática isso significava passar ao nível superior a formação dos professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, até então realizada predominantemente em nível médio (SAVIANI, 2005, p.22).

Para Saviani (2005), a falha que consiste na redação passou, de certo modo, despercebida no que se refere ao texto do artigo 87, que até o fim da década da educação todos os professores deveriam ser formados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, neste caso então, após a data de vencimento da “década”, poderia se admitir professores sem a formação adequada, ou seja, no nível superior.

Já na falha legislativa, houve atribuições, ainda segundo o autor. O artigo 62 fixa que somente será feita a formação básica de professores em nível superior e que também se admite professores formados no ensino médio, sem estabelecimento de prazos, já o artigo 87 traz que deve ser feito num prazo de dez anos (SAVIANI, 2005, p.22).

As consequências destas falhas resultam numa Lei promulgada já deficiente em seus aspectos legais. Uma vez que a mesma admitia o ensino médio, ela também introduziu os Institutos Superiores de Educação.

Desde o Império já existiam instituições privadas de educação. Elas se fortaleceram no com o ensino normal, e agora com a nova LDB nº 9394/96, também ganhavam força com os Institutos Superiores de Educação.

Mas quais as consequências disso? Uma formação aligeirada, mais barata e de curta duração. Os Institutos eram uma alternativa aos cursos de Pedagogia e a LDB nº 9394/96, apontou uma política tendente ao nivelamento por baixo, “a essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia homologadas em 2006” (SAVIANI, 2009, p.148).

Saviani (2005) ainda aponta que com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96, poderia ter sido um quarto momento decisivo para a educação brasileira, mas que infelizmente a esperança nela depositadas foram frustradas.

Como conclusão desse rápido esboço histórico constatamos que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um caminho satisfatório. [...] a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (SAVIANI, 2009, p.148).

O problema da formação docente no Brasil está arraigado historicamente com o descompasso de políticas formativas, as quais nunca atenderam satisfatoriamente nem nos discursos, muito menos na prática. O descompromisso com a educação, em especial, com a formação docente, fica explícito em sua história.

A partir do século XIX, quando se articulam os cursos normais, eles trazem em si, uma ruptura na formação docente em termos de estrutura, política e concepção pedagógica.

[...] a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes foram concebidos como um conjunto amplo constituído por um grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores – também em grande escala – para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação das Escolas Normais de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar professores secundários (SAVIANI, 2009, p.148).

A dualidade na formação de professores resultantes desse contexto se configurou em dois modelos: modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático.

a) *modelo do conteúdos culturais-cognitivos*: para este modelo a formação esgota na cultura e no domínio dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009, p.149).

Nesse sentido, os cursos de formação docente têm uma ruptura entre a teoria e a prática, ou seja, a práxis pedagógica. Tanto em um modelo, quanto outro se valoriza apenas uma forma limitada de formação.

Saviani (2009) aponta também que as universidades não têm preocupação com a formação docente, no sentido específico de uma preparação didática e não por omissão, mas por uma luta na dualidade de formação.

No primeiro modelo se valoriza o conhecimento específico, no domínio técnico e científico, linear de determinada disciplina e a preparação didática se efetiva no treinamento em serviço.

No segundo modelo, a formação acontece somente com um preparo didático. Em decorrência, além da formação específica na disciplina, a instituição deverá proporcionar a preparação didática de forma determinada e sistêmica da sua organização curricular (SAVIANI, 2009, p.149).

Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos. Classificada como “sociedade do conhecimento” as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante (SAVIANI, 2009, p.153).

Em suma, a síntese histórica realizada neste trabalho, mostra o desafio que Saviani (2009) destaca. A formação de docentes no Brasil nunca foi palco de uma discussão efetiva por parte das políticas públicas, muito menos por questões de investimentos. Ao contrário, ela foi sucateada tanto em termos estruturais, organizacionais, quanto em termos de valorização ou mesmo qualificação da profissionalização do magistério.

[...] não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p.153).

As condições da formação docente hoje no Brasil são precárias, inclusive na valorização da profissão. Não há, pois, um sistema nacional de formação de professores. A legislação não agrega mudanças positivas em termos educacionais.

A concepção de formação docente atualmente no Brasil traz um questionamento sobre o que é educar, qual profissional está sendo formado e para qual sociedade.

Formar, nesse sentido, se entrelaça com a tarefa do educador. E ser educador, portanto, não podem ser confundido com o simples repasse de conteúdos e/ou conhecimentos.

Definindo a especificidade da tarefa do educador, é possível pensar nos espaços e nas estratégias necessárias à sua formação e, assim, retomar o que pode ser o significado, neste momento histórico, das faculdades de educação. De pronto, as reflexões anteriores já permitem uma conclusão: o educador não é apenas um distribuidor dos conhecimentos socialmente produzidos; há na especificidade de sua função uma forte exigência de produção da ciência pedagógica, cujo objeto são as concepções e as práticas pedagógicas escolares e não-escolares determinadas pelas relações sociais e produtivas e seus respectivos fundamentos; os conteúdos escolares, como "traduções" do conhecimento científico-tecnológico e histórico-crítico em expressões assimiláveis, dadas as características de cada educando e as finalidades e estratégias de cada modalidade de educação; as formas metodológicas adequadas a cada conteúdo, a cada finalidade, a cada educando; as formas de organização e estruturação, escolares e não-escolares, institucionalizadas e não-institucionalizadas, que os processos pedagógicos assumirão dadas as suas distintas finalidades; finalmente, os processos de formação do profissional de educação, na dupla dimensão de produtor/difusor da ciência pedagógica (KUENZER, 1998a, p.2)

Tendo em vista, as considerações feitas até aqui, percebe-se que a questão do educar e da formação docente estão em lados contrários no aspecto histórico, teórico e prático.

Kuenzer (1998a) elenca várias competências que devem fazer parte da função do educador e por certo, pode-se questionar, onde está a falha no que diz respeito a sua formação.

Saviani (2005, 2009) sinaliza alguns pontos os quais são notórios de entendimento, dentre eles as condições de trabalho, a má remuneração, desprestígio social, políticas descontinuadas e não efetivas, entre currículos desestruturados e concepções formativas.

Gatti (2010) também levanta alguns problemas enfrentados pelas licenciaturas as quais tem por objetivo a formação docente, para a educação básica que contempla: a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos e educação especial.

Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que diz respeito às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. Deve ser claro para todos, que essa preocupação não quer dizer refutar apenas ao professor e à sua formação, mas a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p.1359).

Entre todos os problemas e dilemas levantados observa-se que vários são os fatores que contribuem para isso. Oriundos desde sua historicidade agravou-se ao longo do tempo acarretando ainda mais complexidades na sua resolução.

Com a publicação da Lei n. 9.294/96² – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – em dezembro de 1996, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para a efetivação de sua implantação. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas (GATTI, 2010, p.1357).

Mediante as constatações de Gatti (2010) sobre o modelo consagrado na formação docente do século XX, podem-se ressaltar os modelos de formação docente analisados por Saviani (2009) na história da formação de professores. Saviani (2009) aponta como já mencionado anteriormente, o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e modelo pedagógico-didático e salienta que o primeiro modelo prevaleceu nas universidades e instituições de ensino superior.

Para que possamos compreender adequadamente esse fenômeno, convém ter presente que as universidades, na sua configuração contemporânea, caracterizam-se por três elementos interligados, mas com pesos diferentes: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica. A prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico; e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o prussiano. No caso que predomina o modelo napoleônico, ainda que sob a aparência de caótica diversidade, as universidades tendem, por indução do Estado, a se unificar estruturalmente sob um ordenamento comum e com os mesmos currículos formativos. E o currículo formativo posto em posição dominante para os professores da escola secundária é aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, dispensada qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009, p.149).

² Erro no texto original da autora. Lê-se Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Na universidade brasileira, ainda de acordo com Saviani (2009), prevalece à concepção do modelo napoleônico, apesar de certa influência do modelo anglo-saxônico dos Estados Unidos, este não tem aplicabilidade no seu sentido real de uma formação didática se esvaziando no formalismo da obrigatoriedade legal em que se apresenta.

Ademais, a concepção do modelo napoleônico estabelecido nas condições da hegemonia da elite liberal burguesa da corte brasileira, na qual a escola secundária foi organizada nos moldes dessa hegemonia de modo a garantir seu domínio, até mesmo na distinção da educação e dos currículos (SAVIANI, 2009).

Diante das considerações apresentadas, reforça-se em nós a convicção de que o problema dos cursos de Licenciatura – isto é, o problema da formação dos professores das quatro últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio – não será resolvido sem o concurso das Faculdades de Educação; mas também não será resolvido apenas por elas nem mesmo pela justaposição, aos atuais currículos dos cursos de bacharelado, de um currículo pedagógico-didático organizado e operado pelas faculdades de Educação. A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função. Para essa nova estrutura deverão confluir os elementos, sejam eles das diferentes faculdades ou institutos, sejam da faculdade, de Educação, atualmente separados pela dualidade - a nosso ver artificial – dos cursos de bacharelado e licenciatura (SAVIANI, 2009, p.150).

Sobre esse aspecto, Ribeiro (2015) contribui no sentido de análise do distanciamento curricular existente entre a formação docente e a realidade dos alunos, há, pois, uma fragmentação curricular e pode-se atribuir uma fragilidade no que diz respeito à construção do conhecimento.

De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especificidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teoria a elas

associadas. Lembremos também que, historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente - educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental – e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI e é vigente até os nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos anos iniciais da educação básica. Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases (GATTI, 2010, p.1359).

Nas análises feitas por Gatti (2010) fica evidente a dualidade existente nos cursos de formação docente, mesmo nos dias atuais. Além do currículo fragmentado, como já citado, a representação histórica do professor, tem flagelos que remetem a desvalorização da profissão.

No entanto, estes problemas e desafios não podem obscurecer a função do professor-educador em torno da especificidade da formação docente.

O que confere, pois, especificidade à função do educador é a compreensão histórica dos processos pedagógicos, a produção teórica e a organização de práticas pedagógicas, para o que usará da economia sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história, sem ser historiador, posto que seu objeto são os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época (KUENZER, 1998a, p.2).

Kuenzer (1998a) traz uma reflexão pertinente à competência do professor na atualidade. Em seus estudos a autora realiza várias discussões acerca especificidade do professor e das faculdades de educação neste novo cenário enfrentado de mudanças em torno da realidade social, do trabalho, da educação e deste profissional ao qual não pode permanecer apenas nos modelos pedagógicos forjados no século passado, como já citado.

Embora, não seja o objetivo desta pesquisa discutir de forma mais aprofundada a questão política atual da formação docente, ressalta-se aqui algumas ressalvas, a fim de nortear as discussões que seguiram neste trabalho sobre o a formação docente e as novas tecnologias.

Primeiramente cabe aqui, evidenciar que as propostas pedagógicas e os modelos seguidos pelas universidades, instituições de ensino ou mesmo nos cursos de ensino médio, não são mais adequadas à realidade social atual.

A formação de docentes hoje está pautada em atender as necessidades do mercado, apoiadas em políticas educacionais de uma lógica neoliberal. Este fato pode ser observado nos discursos aplicados aos currículos que segmentam a formação.

No caso da promulgação da LDB nº 9394/96, houve um retrocesso no discurso empregado pelo texto da Lei, no qual Saviani sinaliza um erro e no qual Kuenzer (1998a, p.5), também aponta fragilidades:

[...] esta proposta vai na contramão da história, uma vez que a pesquisa em educação, ainda insuficiente com a relação ao novo princípio educativo e os precários resultados que vêm sendo apresentados pelo sistema escolar apontam que caso se pretenda realmente reverter o fracasso escolar, é preciso que se desencadeiem ações intensivas e sistemáticas que efetivamente qualifiquem os educadores através do ensino superior, da pesquisa e da extensão (KUENZER, 1998a, p.5).

Desta forma, a partir dos anos 1990, o Brasil, no que diz respeito à formação docente em nível superior sofreu ainda mais com as crises que já vinham enfrentando e que a partir da nova Lei promulgada nos moldes neoliberais trouxeram ainda mais problemas em torno da formação docente. São eles:

- Substituição do conceito de universalidade pelo de equidade, ou seja, a cada um educação segundo sua “competência”, seja para seguir o ensino acadêmico, seja para aprender um trabalho;
- Diferenciação do modelo tradicional de universidade criando os institutos profissionais, politécnicos, para ofertar cursos pós-médios ou de capacitação, desde que mais curtos e com custo mais baixo;

- Fomento à oferta privada de ensino, particularmente para oferta de cursos pós-médios e de cursos profissionais de curta duração;
- Redefinição da função do Estado relativa ao financiamento da educação, diminuindo sua presença nos níveis superior de médio e priorizando o ensino fundamental; estimulando as iniciativas públicas e privadas a oferecer cursos mais “adequados e eficientes” para atender às demandas do mercado de trabalho, o que significa dizer de duração mais curta e mais baratos (KUENZER, 1998a, p.5).

Estas políticas adotadas e reafirmadas a partir da LDB nº 9394/96, trouxeram definições, as quais foram delineando a formação docente a partir de então. Percebe-se que ao retirar a formação docente da universidade, há uma descaracterização das licenciaturas, uma desqualificação científica, uma desqualificação profissional do professor, tendo, pois, uma “concepção utilista do ensino superior, voltado para a formação de cientistas e pesquisadores” (KUENZER, 1998a, p.5).

Esta lógica, presente na proposta de LDB-Darcy³, se complementa com a proposta do Decreto 2.208/97 que cria um sistema separado para a formação profissional, fora dos sistemas acadêmico e que oferece suporte normativo para a formação de professores em nível pós-médio e/ou de complementação de conteúdos voltados para o exercício *strictu sensu*, concebido como tarefa parcial, de conteúdo bem definido e destinado à atender a uma demanda específica e bem definida do mercado de trabalho. Como é assim concebida a tarefa de professor, sua formação prescinde de cientificidade e, portanto, é desperdício fazê-la nas universidades (KUENZER, 1998a, p.5).

Dessa forma, a concepção de estudos em nível superior para a formação docente, principalmente para as séries iniciais, é retirada cada vez mais do centro das discussões das políticas educacionais, o que demonstra o retrocesso na história da formação docente em nosso país.

Feitas estas considerações de como se encontra o cenário atual da formação e docentes no Brasil, faz-se necessário uma discussão sobre a concepção de formação docente do Estado do Paraná e mais especificamente na formação em nível médio, no qual serão realizadas as análises da pesquisa de campo.

³ LDBEN nº 9394/96. Texto de Lei elaborado por Darcy Ribeiro.

Como já constatado, os princípios do ensino médio sempre estiveram norteados pelas demandas apresentadas por uma sociedade desigual, onde prevalece o interesse das relações econômicas, em detrimento às relações sociais e, conseqüentemente, o financiamento da educação está umbilicalmente associado a estes interesses, não colocando o homem como sua prioridade. Portanto, aí se tem um ensino médio que vem a cada momento histórico atendendo as necessidades ligadas ao setor produtivo, a serviço do capital. O ensino médio como uma passagem para o ensino superior, tendo como principal objetivo a aprovação nos vestibulares, principalmente em Universidades públicas, não atrapalha, de forma alguma, o projeto de uma formação para poucos e a consolidação da exclusão educacional e, portanto, a exclusão social para a grande maioria da sociedade (GARCIA, 2009, p.42).

Desta forma, no capítulo seguinte, ressalta-se a importância de uma investigação sobre o ensino médio profissional do curso de formação de docentes do Estado do Paraná, o qual segue uma diretriz baseada no princípio educativo de Gramsci e fruto das discussões levantadas por professores do curso de formação de docentes, com a participação de professores das Instituições de Ensino Superior do Paraná.

1.1.1 A FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ

No Estado do Paraná, a história da formação de docente em nível médio não foi muito diferente do restante do país. Sendo marcada também pela descontinuidade de uma formação efetiva e uma política liberal.

De acordo com Tanuri (2000) a escola normal foi criada em 1876 no Estado do Paraná, nos mesmos moldes que as demais criadas pelo país, que contavam com um currículo rudimentar, de teor prático e limitado.

Tanuri (2000, p.63) também destaca que “as escolas normais brasileiras só seriam estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após a reforma constitucional de 12/8/1834”. Sob este aspecto, as províncias deveriam promover e manter as instituições com recursos próprios.

A província do Estado do Paraná não tinha uma economia próspera, assim como outras províncias da época. O governo central ficava a cargo apenas da escola da capital.

A província do Paraná não era diferente do restante do País, 1854 torna-se independente da província de São Paulo, com a proclamação da república, 1889 o Paraná deixa de ser província tornando-se um Estado. São inúmeras as dificuldades em administrar a província em detrimento da consolidação da economia, da administração e da política. A instrução pública ressoava como a resolução dos problemas da nova república, seria responsável pelo engrandecimento da província (SOUSA; NASCIMENTO; ZANLORENSE, 2012, p.1295).

A criação da escola normal antecede a proclamação da república, sendo concretizada no final do Império, vinculada ao ensino primário.

Em 10 de maio de 1867 foi criada, por meio da Lei 150 a escola de Pedagogia, em Curitiba. Depois, em 19 de abril de 1870, por meio da Lei 238, foi criada a Escola Normal de Curitiba atualmente Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Piloto (SAPELLI, 2008, p.49-50).

Da mesma forma que ocorrera no Brasil, a escola normal no Paraná não tinha uma formação pedagógica adequada e haviam pouca procura pelo curso, pois muitos professores já atuavam sendo “formados” em exercício.

As causas econômicas, políticas e sociais direcionaram o desenvolvimento da educação pública no Paraná-Província e permearam a implantação e funcionamento da Escola Normal. Nos motivos até aqui apontados encontra-se a explicação do constante movimento de início, reinício, fechamento e reformulação de tal instituição. Mesmo que as autoridades tivessem a intenção, ao menos nos discursos, de desenvolver a província mediante a educação, as propostas derivavam de um formalismo literal, ou seja, permaneciam no discurso distantes da realidade. Porém, a Escola Normal não forneceu e funcionou até 1920, anexa ao Ginásio Paranaense, antes Instituto Paranaense (MIGUEL, 2008, p.11).

Mesmo com a criação da escola normal, houve pouca procura e interesse na sua formação. Os baixos salários, o desprestígio social e outros problemas já

citados, em nada auxiliavam o ingresso nos cursos normais. O que ocasionou o fechamento da escola normal após cinco anos de funcionamento.

O magistério não oferecia atrativos, não poderia melhorar as condições da classe em função da deficiência pecuniárias, então decidiu-se assegurar a vitaliciedade dos professores depois de cinco anos de exercício efetivo do magistério e conceder tal benefício aos diplomados pela Escola Normal. Ao findar o ano de 1876, o movimento do Instituto Paranaense já era significativo, eram ofertadas dez disciplinas, para ambos os cursos, totalizando 163 alunos inscritos, sendo que deste trinta e cinco inscritos para as disciplinas de gramática filosófica da língua nacional e análise clássica, apenas cinco pertenciam à Escola Normal (SOUSA; NASCIMENTO; ZANLORENSE, 2012, p.1298).

De acordo com Delgado (2009) o § 3º do artigo 1º da Lei nº 456/76 trazia que aos institutos preparatórios seria anexada uma escola normal. A Lei estabelecia uma organização na carreira do professor, o qual seria habilitado mediante o curso normal e o instituto preparava os alunos que gostariam de seguir em curso superior.

Como não poderia deixar de ser, como no restante o país, uma formação dual já era assim estabelecida, como já explicitado anteriormente.

Outro problema enfrentado pela escola normal foi o fato dos professores em exercício possuírem estabilidade vitalícia no cargo, sendo assim, não precisavam frequentar a escola normal e as vagas empregatícias eram poucas, assim como foi também a baixa procura pelo curso (DELGADO, 2009, p.30).

Em 1884, a escola normal foi restaurada, com vistas a uma reforma que discutia os problemas enfrentados pela formação de professores.

A Escola Normal no Paraná foi entendida como possibilidade de melhorar a instrução pública mediante a submissão mais rigorosa dos candidatos ao curso de Magistério, vigilante inspeção por parte do governo, não provimento vitalício dos mestres, sugerindo, então, uma reforma (DELGADO, 2009, p.31).

Mesmo após a reforma, que se concluiu com a restauração do Instituto de Educação e da escola normal, não houve grandes mudanças, pois, as verbas eram limitadas e as matrículas ínfimas.

Houve a discussão sobre o ingresso de mulheres no curso normal, o que aconteceu em 1891, vislumbrada pelos ideais de boa mãe, boa dona de casa, na relação escola-lar-família, tão defendida por políticos e sociedade naquela época.

No Paraná o discurso liberal de ingresso da mulher no magistério, também favoreceu para uma separação entre homens e mulheres. Para homens cursos que oferecessem valorização em termos salariais e atuação, enquanto para as mulheres o ofício do magistério lhe atribuía aquilo que já era dado na sociedade, pois tanto o magistério, quanto as mulheres gozavam de uma posição desvalorizada na sociedade da época.

Em 1904, começa a funcionar o Ginásio Paranaense que teve a escola normal em anexo até 1922, quando este teve prédio próprio e foi instalado também o prédio do Instituto de Educação (SOUZA; NASCIMENTO; ZANLORENSE, 2012).

Em 1912, foi fundada a primeira Universidade Brasileira, a Universidade do Paraná, sob iniciativas locais e do Governo do Estado. Em 1950 foi federalizada. Era destinada a elite intelectual paranaense e para formar líderes que seriam os responsáveis para gerir as massas (VIEIRA, MIGUEL, 2015, p.43).

De acordo com Delgado (2009), na década de 1920 os imigrantes que chegaram ao Paraná eram alfabetizados e sabiam da importância da educação. Desta forma, professores vinham juntamente para lecionar e fixar escolas para a alfabetização e transmissão de sua cultura.

Também em 1920, foram criadas as escolas normais de Paranaguá e Ponta Grossa e no final da década de 1930, o Paraná já havia incorporado as concepções do Estado Novo.

[...] No Paraná, a política educacional no período de 1940 a 1960, buscou, na Escola Nova, a solução para seus problemas sociais. A educação foi considerada como a responsável para organizar a sociedade e, deste modo, possibilitar o progresso econômico e cultural. O modelo pedagógico implantado deveria dar conta das solicitações dos movimentos sociais, o que não foi possível visualizar no contexto da educação (DELGADO, 2009, p.43).

No século XX, a educação tinha além de outros aspectos, o disciplinamento da população, do cidadão trabalhador, capaz de ser ativo para a economia nacional e industrial que se formava no Brasil.

No Paraná, a economia baseava-se em torno da indústria de erva-mate. A burguesia paranaense aliava-se à burguesia paulista cafeeira. Havia uma reivindicação por parte da população por educação, população esta que tinha um grande número de imigrantes e os governantes compreendiam a educação de forma racional e administrativa (MIGUEL, 1997, p.26).

Assim, a educação estava de certa forma, atrelada aos interesses econômicos da época e também a que tipo de educação a tal sociedade necessitava.

A formação do professor, tal como se deu no Paraná, no período de 1853 a 1961 esteve sempre vinculada às modificações socioeconômicas, políticas e culturais quer do Império ou da República, embora as propostas pedagógicas tenham sido diversificadas. Parece que a questão fundamental na formação dos professores primários sempre foi a sua preparação para a formação do homem, principalmente daquele que compunha a classe mais pobre (MIGUEL, 2006, p.2174).

Assim, a Escola Nova tinha por incumbência formar este professor técnico, para o preparo deste cidadão nos padrões da industrialização e da produção que se formava. No Paraná, a consolidação da Escola Nova “abrangeu o período de 1938 a 1946 e caracterizou-se pela experimentação e implantação do novo ideário educacional por meio de situações de laboratório” (VIEIRA; MIGUEL, 2015, p.43).

Como já citado, a partir da década de 1970, sob a LDB nº 5692/71, passam a se denominar os cursos normais como Habilitação Específica para o Magistério-HEM e estes trazem consigo uma profissionalização técnica.

No Estado do Paraná a partir da década de 1970, foram criadas Universidades Estaduais: Universidade Estadual do Centro-Oeste iniciou suas atividades em 1970, então FAFIG, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, iniciou suas atividades em 1972, Universidade Estadual de Londrina criada em 1971, Universidade Estadual de Ponta Grossa criada em 1973, Universidade Estadual de Maringá criada em 1976.

Não existem estudos sobre as universidades estaduais em seu conjunto, embora a literatura sobre algumas universidades estaduais, sobretudo as mais antigas ou com notoriedade acadêmica nacional e internacional, seja relativamente ampla. Em geral, trata-se de trabalhos centrados sobre a criação e desenvolvimento da universidade em questão, seus projetos e estratégias institucionais.

Esses estudos têm como objeto as universidades estaduais paulistas – Universidade de São Paulo, Universidade de Campinas e Universidade Estadual de São Paulo –, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, ou ainda a rede de universidades estaduais do Paraná. As demais universidades estaduais não se têm constituído em objeto de estudos mais sistematizados, com alcance acadêmico além da própria instituição que é tratada (SAMPAIO; BALBACHESKY; PEÑALOZA, 1998, p.10).

A industrialização, urbanização e a organização da economia no Estado do Paraná, favoreceram, de certa forma, este processo. De acordo com Niehues (2014), o Estado do Paraná na década de 1970 traz a implantação do modelo desenvolvimentista via industrialização e diversificação agrícola e o declínio do café.

As repercussões da Lei nº 5692/71 no Estado do Paraná não foram diferentes do contexto nacional. Não houve mudanças significativas para a formação docente.

Almeida (2004) faz um estudo das políticas educacionais desenvolvidas nas gestões dos governos do Estado do Paraná de 1983 a 1999, sob os governos de José Richa (1983/1986), Álvaro Dias (1987-1990) e Jaime Lerner (1995-2003).

Com a abertura política no Brasil nos anos de 1980, a redemocratização trouxe políticas educacionais que reformularam os cursos de pedagogia e de licenciaturas e os cursos normais foram remodelados pela Lei nº 5692/71.

Quanto ao curso normal que passara para Habilitação Específica para o Magistério – HEM, ficou disperso entre outros cursos profissionalizantes, de forma bastante precária.

No Paraná, como resultado dos governos Richa e Dias há a estruturação do Magistério nos mesmos moldes políticos de participação, autonomia e descentralização e mais tarde sofreu um desmonte na década de 1990, com a ascensão do governo Lerner (ALMEIDA, 2004).

Desta forma, a estruturação do curso acontece tendo como princípio a participação do magistério. Para a reorganização ocorreram seminários e encontros que discutiram entre outras coisas a reformulação curricular.

As discussões para a implantação da Proposta do Magistério ocorreram no período de 1983 a 1990, nos governos Richa e Dias, sendo marcadas pelas contradições e falta de recursos, apesar de haver uma continuidade da proposta educacional na troca de governo.

Uma das características dessas contradições foi a proposta pedagógica que apontava uma tendência histórico-crítica, a qual em parte, foi realizada. Houve certos desentendimentos entre a SEED e o Conselho Estadual de Educação para a efetivação da proposta.

O documento-proposta de reformulação curricular foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação no dia 06 de setembro de 1985 – ofício nº 2.298/85 de 05/09/85, com tempo hábil para sua apreciação. Esta apreciação acabou não sendo feita e a SEED frente ao compromisso assumido com a comunidade que havia participado do processo de discussão da nova proposta curricular, autorizou a implantação da proposta para o início do ano letivo de 1986 (ALMEIDA, 2004, p.38).

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED autorizou a implantação da proposta, mesmo sem a aprovação do Conselho Estadual de Educação, que por sua vez, em desacordo, encaminhou outra proposta que foi debatida com a SEED.

Entre idas e vindas para uma efetivação, entre desacordos, falta de recursos, dificuldades na elaboração e implantação da proposta, ela resultou na Deliberação 002/90 e Parecer 001/90 que trouxe avanços na organização curricular da Habilitação do Magistério para o Estado do Paraná.

Interessante destacar que o processo de formação de professores na década de 80 e início dos anos 90, especialmente no Estado do Paraná, sofre um grande avanço no que diz respeito à sua organização curricular, com a tentativa de redefinir seus propósitos a partir do ideal da concepção histórico-crítica, ainda que a avaliação do processo de elaboração e implantação e dos primeiros resultados da reformulação do Curso de Magistério indique algumas dificuldades. Estas dificuldades dizem respeito às condições materiais e pedagógicas que acabaram não sendo supridas suficientemente pelo Estado e, até mesmo, a necessidade de algumas adequações curriculares que precisariam ser realizadas para garantia de efetivação dos princípios norteadores da proposta que estava em desenvolvimento (ALMEIDA, 2004, p.50).

Na década de 1990 os governos se viram frente a crise econômica que se estendia desde os anos de 1980, acumulando-se a isso a nova organização econômica mundial ditada pela globalização. O Brasil adota uma tendência baseada

nos preceitos neoliberais que vão nortear todo o conjunto econômico, político e social.

As novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, caracterizadas como a 3.^a revolução industrial, marcada pela reestruturação produtiva e pelo investimento no capital financeiro, ao invés da produção, trazem consigo um ideário neoliberal de organização social, política e econômica que vem se definindo como o fundamento de uma nova ordem internacional. Este ideário tem como princípio à definição de um Estado Mínimo, organizado com bases na redução de gastos públicos, na privatização, no incentivo à globalização da economia e da cultura, na valorização da competência técnica individual e, por consequência, na competitividade. Sendo o Brasil um país em desenvolvimento que, como qualquer outro país da América Latina, teve como requisito para a renegociação de sua dívida externa, a aceitação dos condicionantes e das políticas e reformas econômicas de corte liberal, são estes os princípios que estarão, por meio da influência dos organismos de financiamento internacionais como o Banco Mundial, norteados as políticas e estratégias educacionais atuais em nosso país (ALMEIDA, 2004, p.55).

Desta forma, a década de 1990 é então, definida pelas diversas reformas, entre elas a reorganização econômica para se ajustar com as exigências mundiais da globalização da economia.

Não é foco desta pesquisa analisar a fundo as políticas e reformas em torno da educação nacional, mas de situar alguns acontecimentos que definiram as propostas do Curso de Formação de Docentes no Estado do Paraná.

Assim, mediante fatos ocorridos, a década de 1990 no estado do Paraná, esteve articulada na implantação e promulgação da LDB nº 9394/96 e na implementação do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio – PROEM, no qual o Estado foi pioneiro da cessação do Curso de Magistério de nível médio.

[...] antes mesmo de qualquer regulamentação da Lei 9394/96 o Estado do Paraná, fazendo-se pioneiro na implantação de novas políticas públicas de formação de professores, determinou a cessação gradativa dos cursos de habilitação magistério em nível médio no bojo da cessação dos cursos profissionalizantes para as escolas que optaram pelo Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM. Estes dois fatores, a promulgação da nova LDB e a implantação do PROEM, acontecem paralelamente e desarticulados entre si no que diz respeito à determinação de um sobre o outro, uma vez que o PROEM –

programa que visava a reformulação do Ensino Médio no Estado do Paraná - não foi elaborado diretamente em função das definições da nova LDB, já que o seu desenvolvimento e início de implantação foram anteriores à promulgação da Lei maior. No entanto, estes dois projetos foram desenvolvidos em um mesmo contexto social, político e econômico e influenciados pelos mesmos determinantes: a organização de um Estado regido pelos princípios do neoliberalismo e a influência dos organismos internacionais na definição das políticas públicas (ALMEIDA, 2004, p.63-64).

A determinação do PROEM pela Resolução 4.056 de 18 de outubro de 1996, não apenas determinava a cessação do Curso de Magistério, como todos os demais cursos profissionalizantes do Estado.

De acordo com Kuenzer (2008) a LDB nº 9394/96, colocou os cursos profissionalizantes numa espécie de limbo, pois não eram de caráter da educação básica e nem de ensino superior.

Ainda conforme Kuenzer (2008), o Estado do Paraná tal como em outros estados, diminuiu a oferta dos cursos profissionalizantes na rede pública, fazendo uma total separação do ensino médio, antecipando o Decreto nº 2.208/97, que instituiu tal ação, no qual o Estado do Paraná, aliado com a política nacional criou a Agência para o desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná –PARANATEC.

A PARANATEC foi criada no Paraná para concretizar a política de total desvinculação do Ensino Médio da Educação Profissional, antecipando a “reforma” educacional para este nível de ensino e modalidade respectivamente. A criação da PARANATEC denominada como uma sociedade civil sem fins lucrativos criada pela Secretaria de Estado da Educação teve como seus sócios fundadores a própria Secretaria/ SEED, o Centro Federal de Educação Tecnológica/CEFET-PR, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/SENAI, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial/SENAC, o Serviço de Aprendizagem Industrial SESI, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial/SENAC, o Serviço de Aprendizagem Rural/SENAR e o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do Paraná/SEBRAE (KUENZER, 2008, p.5-6).

O PARANATEC atuaria juntamente com o PROEM e ambos estavam pautados numa concepção de uma educação politécnica, sendo priorizado o conhecimento prático, mecânico e desarticulados de formação humana. Tais medidas foram implantadas, durante a gestão Jaime Lerner (1995-2003) ficando por dois mandatos no governo do Estado. Tendo tempo para as articulações que se

desdobraram em todo o Estado e que serão analisados rapidamente no curso que tomou a formação de docentes de nível médio.

O PROEM de acordo com Almeida (2004) foi guardado a “sete chaves” na sua elaboração, sendo conhecido apenas por seus idealizadores até a sua fase de implantação.

Seu programa foi iniciado a partir de 1997 e foi gradativo em todo o Estado. A partir deste mesmo ano, as matrículas no ensino médio seriam apenas na “educação geral”.

As dúvidas apresentadas pelos diretores dos colégios, as tentativas de esclarecimento e manifestações realizadas pela APP/Sindicato, Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, alunos, pais, professores, o próprio Conselho Estadual e a Assembleia Legislativa que convocou o secretário de educação para prestar esclarecimentos sobre a determinação de matrículas exclusivas na Educação Geral para o ensino médio e a cessação gradativa de todos os cursos profissionalizantes (Resolução n.º 4.056/96), provocou a revisão desta resolução. Assim, a Secretaria de Estado da Educação, através de uma outra Resolução, a de n.º 4.394/96 de 20 de novembro de 1996, instituiu o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM, mediante Termo de Adesão, segundo o qual as escolas poderiam decidir se substituiriam os Cursos Profissionalizantes pelo Curso de Educação Geral de Nível Médio, num processo de cessação gradativa, a partir do início de 1997 (ALMEIDA, 2004, p.121-122).

Almeida (2004) chama a atenção que apesar das escolas terem a condição de aceitar ou não, permanecer com os cursos técnicos, a falta de informações, quanto à LDB n.º 9394/96, a falta de recursos e o incentivo financeiro para as que aderissem o PROEM, foram fatores que explicaram a adesão maciça das escolas a este programa.

A autora ainda salienta que das 308 escolas que ofertavam o curso no Estado do Paraná, apenas 14 mantiveram seus cursos, num propósito de resistência e para que a formação de docentes em nível médio não fosse extinta no Estado.

Em meio às interpretações da LDB que se faziam presentes nos anos de 1997 e 1998 a Secretaria de Estado da Educação do Paraná e a Universidade Estadual de Ponta Grossa criaram a Universidade Eletrônica. De acordo com a pesquisa realizada esta Universidade resultou do projeto “Licenciatura em Ensino Fundamental – 1.ª a 4.ª séries”, e se caracterizava como um Curso de graduação plena, a distância, para qualificar professores que possuísem no mínimo

curso médio e estivessem atuando em escolas públicas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental no sistema estadual e nas redes municipais do Estado do Paraná (ALMEIDA, 2004, p.132).

O ano de 1999 foi bastante conturbado e importante para a formação docente, pois apesar das inúmeras tentativas de fechamento pela SEED do curso de magistério das 14 escolas que mantinham resistência em permanecer com a oferta do curso, ele foi mantido. Para tanto, foi amparado pela Resolução nº 02 de 19 de abril de 1999 do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Docentes de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e pelas lutas da Associação dos trabalhadores em Educação Pública do Paraná – APP Sindicato e pelo Fórum Paranaense de Defesa da Escola Pública.

Com a cessação dos cursos de magistério no Estado do Paraná, outro problema contraditório surgiu: a formação dos professores para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Apesar de contar com cinco universidades, haviam poucas vagas destinadas as licenciaturas e em especial ao curso de pedagogia par suprir uma demanda à nível de estado.

O curso de magistério em nível médio era algo necessário dada a demanda da escolarização, a forte evidência das políticas neoliberais na “valorização da educação básica” e dos professores que deveriam se adequar à formação superior ditada pelos trâmites da LDB nº 9394/96.

A solução encontrada pela SEED foi o convênio firmado por instituições que seria de atendimento privado para atender a demanda. Ressalta-se que mesmo as instituições privadas elas ainda receberam incentivos públicos por conta das prefeituras e também da própria SEED.

Eis a contradição. A cessação do curso de magistério de nível médio, não somente tinha uma grande demanda no estado como era mantida pelo mesmo, o qual deveria gerir a formação de professores.

Com o fechamento dos cursos, o estado passou esta incumbência as instituições privadas, com as quais firmou convênio, e que tinham não somente conhecidos como CNS – Curso Normal Superior e CND – Curso Normal Nível Médio, ambos na modalidade à distância.

Como já preconizado neste trabalho por Saviani (2005, 2009), estes cursos tinham um caráter aligeirado e de “barateamento” aos cofres públicos de

investimento à educação que nesta situação, passa a ser de responsabilidade dos próprios professores.

Este foi um grande retrocesso da formação de docentes no Estado do Paraná, que mudou somente com a nova gestão do governo do Estado, Governo Requião (2003-2010), que as discussões sobre os cursos profissionalizantes foram retomadas.

Em 2003, a nova gestão do governo do Estado, através da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, definiu uma nova política de Educação Profissional. Contraoendo-se à política anterior, implantou antes mesmo da revogação do referido decreto, a integração, pois o entendimento foi de que a LDBEN nº 9394/96 não proibia esta possibilidade. O novo decreto nº 5.154/04 respaldou posteriormente a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, já implantada no Paraná. A partir de fevereiro de 2004, novamente, o Paraná sai à frente, agora numa posição totalmente contrária à assumida pelos governos federal e estadual anteriores (GARCIA, 2009, p.34).

Numa reviravolta, o Estado do Paraná torna-se pioneiro novamente na reabertura de ofertas para o ensino profissionalizante em todo o Estado, já sendo efetivado em 2004.

O governo Requião (PMDB/PR), em seus discursos fazia oposição aos governos neoliberais e propunha uma transformação social e a educação era uma das principais estratégias de governo: educação como direito de todos e dever do Estado (ALMEIDA, 2004).

Nas eleições de 2002, que elegeram Roberto Requião de Mello e Silva para governo de Estado, elegeram também Luiz Inácio Lula da Silva, como presidente da República, ambos com discursos opositores aos governos neoliberais (ALMEIDA, 2004).

No cenário nacional diversas políticas educacionais foram lançadas no que diz respeito a formação de professores. Uma das políticas que se apresenta até os dias de hoje no Estado do Paraná é o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado em 2007, pelo Ministério da Educação e tornou-se parte do Plano de Carreira dos Professores, através da Lei Complementar nº 103 de 15 de março de 2004 (DUARTE; VIRIATO, 2012).

Outra política nacional foi o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) criado em 2009, que visava ofertar o ensino superior

presencial e a distância aos professores em exercício no âmbito nacional e estadual, para “tentar” suprir a falha do texto da LDB n. 9394/96, no que diz respeito a formação, como já citado neste trabalho (DARTE; VIRIATO, 2012).

No estado do Paraná durante o período de gestão do governo Requião no aspecto educacional, investiu-se na produção das Diretrizes Curriculares Estaduais que faziam oposição às políticas educacionais nacionais, criou uma série de projeto e políticas para a formação de professores e “mudanças na organização do trabalho nas escolas paranaenses. Redimensionou e regularizou muitas das condições de trabalho do professor” (DUARTE; VIRIATO, 2012).

De acordo com Viriato e Duarte (2012), algumas das proposições elencadas pelo Governo Requião não puderam ser implantadas devido aos encaminhamentos das políticas educacionais nacionais.

Ainda conforme as autoras, houve uma disparidade muito grande de interesses entre o governo Lerner e governo Requião. O governo Lerner atendeu rigorosamente os ditames do Banco Mundial, enquanto o governo Requião em contrapartida, através do investimento na formação docente, reestruturou em uma linha contrária neoliberalismo.

No que diz respeito ao curso de Formação de Docentes e nível médio. Foi introduzida a Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal para o curso, baseada nos preceitos do trabalho como princípio educativo.

A proposta de currículo do curso Normal, em nível Médio, está calcada numa visão educacional em que o trabalho é o eixo do processo educativo, porque é através dele que o homem, ao modificar a natureza, também se modifica numa perspectiva que incorpora a própria história da formação humana. Portanto, o trabalho deve ser o centro da formação humana em todo o ensino médio e não apenas naquele que tem o adjetivo de profissionalizante. Ter o trabalho como princípio educativo implica compreender a natureza da relação que os homens estabelecem com o meio natural e social, bem como as relações sociais em suas tessituras institucionais, as quais desenham o que chamamos de sociedade. Assim, a educação é também uma manifestação histórica do estar e do fazer humano que fundamentam o processo de socialização. Como bem nos ensina Gramsci, os fundamentos científicos da compreensão e da produção social do saber e dos

modos de produzir a vida precisam ser explicitados num projeto de educação emancipatória (PARANÁ, 2006, p.22-23).

Desta forma, a Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal, as diretrizes atendiam a uma nova orientação diferente do que estava no âmbito nacional, como é caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's. A presente Proposta tem como vertente o materialismo histórico dialético.

A Proposta foi resultado das análises e discussões do I Simpósio do Curso de Formação de Docente que aconteceu em Faxinal do Céu no ano de 2005 e organizado pelo Departamento de Educação e Trabalho, criado em 2003, que tinha como finalidade a implantação e responsabilidade pelos cursos técnicos profissionalizantes.

Essas discussões já haviam sido debatidas nas escolas que ofertavam o curso de formação de docentes, já reintegrados no primeiro ano de mandato do governo Requião, em 2003 e formam sistematizadas no Simpósio com o auxílio de outros departamentos e professores das Instituições de Ensino Superior do Estado.

Assim, a seguir serão explanados os aspectos legais e políticos da formação de docentes em nível médio no estado do Paraná, bem como algumas concepções estabelecidas na Proposta para o curso, que redimensionou o que estava sendo empregado até então no governo anterior.

1.2 ASPECTOS LEGAIS E POLÍTICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ

A implantação do ensino médio profissionalizante no Paraná se deu pela Lei nº 9.394/96, respaldada pelo Decreto 5.154/04 que restabelece o ensino médio profissionalizante integrado com o ensino médio.

Retomando, o Decreto 2.208/97 separava completamente o ensino médio e o ensino profissionalizante na rede pública e o governo do Estado do Paraná, na gestão Lerner, foi pioneiro nessa ruptura, o que resultou o fechamento dos cursos

técnicos profissionalizantes, ficando apenas 14 escolas em todo Paraná com a oferta do curso de formação de docentes.

Assim, com a mudança de governo estatal não podia ser diferente e novamente o Estado é pioneiro no pedido de reimplantação dos cursos profissionalizantes na educação básica.

Constatou-se em documentos da SEED (relatórios de gestão do DET 2003/2004/2005,2006), que o governo do Paraná definiu, no início da gestão, que a política de Educação Profissional iria se contrapor à política anterior instituída pelo Decreto nº 2.208/97, que separou a Educação Básica da Educação Profissional. Afirmaram que a inversão se daria pela expansão das escolas e cursos profissionais e concurso público para professores das áreas específicas da Educação Profissional e, principalmente pela inversão da lógica pedagógica imprimida aos currículos dos cursos e a gestão das escolas (GARCIA, 2009, p.68).

De acordo com Garcia (2009), no cenário nacional o então governo Lula, não quis romper com o estabelecido com o Decreto 2.208/97. Mesmo com um discurso de governo que garantia romper com o modelo anterior, nos debates, ele veio a conciliar com o que já estava estabelecido.

Assim, o ensino médio profissionalizante foi reimplantado no primeiro ano de mandato do governo Requião e desde então começaram as articulações para implantação de Diretrizes e Propostas não somente para o ensino profissional, mas para todo o ensino médio.

Em 2004, além dos 14 colégios que permaneceram com o curso de Formação de Docentes, a SEED/DEP autorizou o funcionamento de mais 31 novos cursos, que tiveram como proposta esta primeira versão. Em 2005, mais 41 instituições da rede estadual foram autorizadas, totalizando 86 Cursos de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Em 2006, mais 27 Colégios foram autorizados a implantar o Curso de Formação de Docentes – Normal, totalizando hoje 113 colégios que ofertam o curso na rede pública do Estado (PARANÁ, 2006, p.22-23).

Em 2004, foi reimplantado o curso de formação de docentes na cidade de Quedas de Iguaçu no Colégio Estadual Padre Sigismundo e em 2006 na cidade de Guarapuava, no Colégio Estadual Visconde de Guarapuava. Os colégios em

destaque formam os colégios selecionados para a coleta de dados da presente pesquisa, que será abordada no terceiro capítulo.

De acordo com a Diretriz da Educação Profissional (PARANÁ, 2006, p.20) a integração dos cursos profissionalizantes teve como definição para o ensino médio:

A partir do contexto apresentado, reafirma-se que com a política de retomada da Educação Profissional no Estado, a partir de 2003, assume-se uma concepção que rompe com a dimensão que articula diretamente ao mercado de trabalho e à empregabilidade e laboralidade. Assume-se, também, o compromisso com a formação humana dos alunos, a qual requer a apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico sociais pela via escolarizada.

Assim, como na educação profissional, todas as modalidades de ensino no Estado do Paraná tiveram discussões e orientações quanto à organização curricular.

No que diz respeito ao ensino médio, Garcia (2009, p.41) destaca o entendimento assumido pelo Governo:

O que é explícito na LDBEN nº 9394/96, art.35, com relação ao ensino médio é que define que este nível de ensino tem como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, que possibilitam o prosseguimento dos estudos, a preparação para o trabalho, a cidadania do educando, seu aprimoramento como pessoa humana e compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, reafirmando a possibilidade da profissionalização nesta etapa de ensino.

Diante disso, a Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal (PARANÁ, 2006, p.22-23), contempla a formação integrada.

[...] Nesse sentido, o Ensino Médio tem um papel fundamental de lapidar a formação inicial (do Ensino Fundamental), apontando as possibilidades de aprofundamento que os jovens poderão escolher ao longo de sua escolarização. Se pensarmos nos três eixos que tradicionalmente constituem as trajetórias de formação: o científico, o de profissões e o cultural, poderemos organizar este nível de ensino apontando possibilidades que os unifiquem por não serem excludentes no espaço/tempo da escolarização, mas que poderão ser escolhidos como forma de dedicação mais especializada, que os

jovens poderão seguir futuramente. Ou seja, poderão já no Ensino Médio vislumbrar uma dedicação maior à compreensão das ciências de base, a uma profissão como uma forma de conceber a ciência não desvinculada da técnica e da tecnologia e a algumas formas de arte.

Como já citado, a Proposta para a Formação está pautada no princípio educativo. Dessa forma, o currículo estabelecido não deve separar o saber e o fazer, pois ambos estão consolidados na prática pedagógica, eles devem ser constituídos na prática dos alunos, na sua formação.

Dessa forma, propõe-se a composição curricular articulada aos saberes disciplinares e específicos do “saber fazer” da profissão de professor. Isto significa dizer que o núcleo fundamental da formação do professor pressupõe por um lado o domínio dos conteúdos que serão objeto do processo ensino-aprendizagem e, por outro, o domínio das formas através das quais se realiza este processo (PARANÁ, 2006, p.24).

Portanto, deve haver uma práxis pedagógica, onde a teoria e a prática são concomitantes, ou seja, não há divisão ou mesmo união, elas são uma, únicas e isto deve estar contemplado no currículo.

Na organização do currículo isso se refletirá se possibilitarmos, em todas as etapas didáticas da formação, espaços e tempos em que docentes e alunos possam enfrentar todas as dimensões do trabalho de professor como práxis, como atividade humana, condicionada pelo modo de produção de vida predominante, mas que, por lidar com a dimensão mais política da socialização humana, tem o compromisso com o futuro, com a transformação. As atividades desenvolvidas na operacionalização do currículo como aulas, oficinas, seminários, estágios realizados nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e as vivências artísticas deverão propiciar a compreensão de prática docente como práxis. Portanto, esta “prática” é teoria e prática ao mesmo tempo, guardando a coerência com a concepção aqui explicitada (PARANÁ, 2006, p.26).

Contatou-se na Proposta da Paraná (2006), que o ensino de formação de docentes deveria ser integrado, numa perspectiva que integre o ensino fundamental e a educação infantil, onde a práxis é tida como princípio curricular e deve abranger

a alfabetização, aspectos sócio antropológicos, filosóficos, psicológicos e psicolinguísticos.

Além disso, a Proposta (PARANÁ, 2006) ainda tem um enfoque muito grande sobre a Prática de Formação que é de 800 horas e traz o que deve ser contemplado em cada uma das séries do curso.

No primeiro ano, os sentidos e significado do trabalho do professor/educador e observação do trabalho docente na educação infantil e pré-escola; no segundo ano, a pluralidade cultural e as diversidades, as desigualdades e a educação (educação indígena, educação do campo, educação especial e educação de jovens e adultos); terceiro ano, condicionantes da infância e da família no Brasil e artes, brinquedos, crianças e a educação nas diferentes instituições; quarto ano, a práxis educacional, ou seja, a prática educacional (PARANÁ, 2006).

A Proposta (PARANÁ, 2006) ainda contempla a matriz curricular de todas as disciplinas que integram o curso de formação de docentes. Além das disciplinas do núcleo comum, abrange mais as disciplinas diversificadas nas áreas de: fundamentos da educação, gestão escolar, metodologias e prática de formação.

Ao todo são 17 disciplinas específicas e 10 disciplinas de núcleo comum, distribuídas ao longo dos quatro anos de curso. Vale ressaltar que cada disciplina possui uma ementa e indicações bibliográficas.

A proposta de um currículo integrado em quatro anos tenta assegurar o domínio dos conhecimentos que perfazem o itinerário cognitivo e formativo de um aluno-cidadão-trabalhador. Mas a superação da visão produtivista e mecanicista da educação e da escola somente poderão ser alcançadas colocando o sujeito no centro da organização do trabalho educativo e pedagógico, e não mais o mercado de trabalho (GARCIA, 2009, p.71).

A preocupação estava em articular uma educação politécnica. De acordo com Saviani (1989, p.17), a noção de politecnicidade está no domínio dos fundamentos científicos, segundo ele:

A noção de politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de

trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnicidade, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos. Por quê? Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador que é adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Ele terá um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna. Dado que a produção moderna se baseia na Ciência, há que dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno.

O sentido de politecnicidade assim compreendido, abrange todas as dimensões do princípio educativo. Não se pode educar para a técnica ou manipulação do trabalho, mas para o mundo do trabalho. No domínio do saber fazer e sua cientificidade.

A noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Na forma da sociedade moderna, da sociedade capitalista, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, o fato é marcado por uma contradição: como se trata de uma sociedade baseada na propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos do homem é acionada, mas em benefício daquela parcela que detém a propriedade dos meios de produção. Na sociedade capitalista a Ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção (SAVIANI, 1989, p.13).

Além de uma concepção de educação politécnica, a Proposta (PARANÁ, 2006) também traz uma percepção de uma educação integrada. Ciavatta (2012, p.84) para esclarecer a educação integrada, menciona Gramsci (1981) no conceito de princípio educativo:

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de

tratar a educação com uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnólogo ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual do trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Assim, o trabalho, ciência e cultura estão no núcleo do currículo integrado. É preciso nesse sentido buscar uma formação humana, baseada no pensamento e na produção da vida, que vai contra educação propedêutica de preparação, ou melhor, de treinamento para o vestibular (CIAVATTA, 2012).

Outra questão a ser esclarecida, para uma total compreensão da educação integrada, diz respeito ao conceito de mediação.

Saviani (1989, p.42) se vale do conceito Gramsciano, para explicitar a mediação:

[...] o papel fundamental do professor que, de algum modo, tem que dirigir esse processo, partindo das condições dos alunos, mas para elevá-los a uma compreensão superior. Não partir da sua situação para reiterá-la e ficar nesse ponto de partida. Nesse processo é fundamental a disciplina, naquele sentido Gramsciano de que a Educação é entendida como uma passagem da anomia à autonomia através da heteronomia. Parte-se de uma situação de anomia para uma situação de autonomia, mas pela mediação da heteronomia; para passar de um ponto a outro é preciso a heteronomia, ou seja, a intervenção do professor, que envolve um certo grau de disciplina. Porque o trabalho sistemático envolve disciplina, envolve métodos, envolve procedimentos que não são os espontâneos. A superação do espontaneísmo não se dá sem disciplina (SAVIANI, 1989, p.42).

Já Ciavatta (2009, p.132) compreende a mediação na perspectiva de Lukács:

Lukács explicita a presença da objetividade e da subjetividade no conhecimento e, especificamente, na obra de arte, através da categoria da particularidade que é o campo das mediações históricas da totalidade social ou do contexto social onde o sujeito se situa e produz pensamentos, ciência, obras de arte, etc. Tanto o mundo interior do sujeito quanto o mundo exterior onde os objetos se situam

e/ou são produzidos estão presentes no ato de conhecer e de representar o conhecimento em uma das diversas linguagens (línguas, ciências, técnicas, artes etc.) criadas pelo ser humano.

Dessa forma, em ambos os conceitos de medição é uma espécie de transição que deve acontecer na sua totalidade, que leve em consideração a historicidade dos sujeitos e assim, visa uma transformação social, através do conhecimento.

A mediação é, assim, a visão historicizada do objeto singular, cujo conhecimento deve ser buscado nas suas determinações mais gerais, nos seus universais, assim como ser situada no tempo e no espaço, isto é, na sua contextualização histórica. São as determinações histórico-sociais, o campo do particular, que permitem a apreensão de um objeto à luz das determinações mais gerais (CIAVATTA, 2001, p.146).

A educação, portanto, não pode ser concebida como uma adaptação ao meio, ela deve sim, contribuir para compreensão da realidade, no qual os sujeitos se apropriem dela e a transformem (CIAVATTA, 2004).

Sendo assim, a mediação pedagógica numa perspectiva Vygotskyana é, pois, um processo, ela não é distinta da ação humana, tampouco do conhecimento, ela é a própria relação de ambos. A mediação desta forma, acontece por meio de diferentes signos, e instrumentos que vão auxiliar no processo de aquisição do conhecimento pelo aluno e se dá pela intervenção do professor neste processo (VYGOSTSKY, 2007).

Na superação de um ensino técnico, propedêutico, devem estar presentes todas estas categorias na formação do aluno, a clareza do princípio educativo: ciência, tecnologia e trabalho.

Outra dimensão é relacionar teoria e prática e parte totalidade, que deve permear todo tratamento metodológico, visando superar a simples memorização de passos e procedimentos”. Para se contrapor a esta visão, o entendimento é que se deve “desenvolver competências e habilidades de comunicação, a capacidade de buscar informações em fontes e meios diferenciados e a possibilidade de trabalhar cientificamente com tais informações para resolver situações problemáticas e criar novas soluções (GARCIA, 2009, p.86).

Garcia (2009) também aponta cinco desafios presentes na implantação de um ensino médio integrado pela SEED/PR, são eles: discutir e construir os fundamentos políticos e pedagógicos; materialização dos cursos; organização curricular; tomada da decisão dos colégios em ofertar o ensino médio integrado sem consulta a comunidade e sem levantamento do perfil socioeconômico; aceitação da comunidade em aceitar o ensino médio integrado com duração de 4 anos; falta de professores concursados e financiamento.

Todos estes desafios mostram que a transição não foi tarefa fácil, desde a sua implantação até os dias de hoje, estes mesmo desafios permanecem e no atual governo se intensificaram de forma ainda mais drástica.

No momento atual da educação no Estado do Paraná, dessa vez retornando ao governo PSDB de Beto Richa (2010-2014), algumas mudanças estão sendo realizadas por parte deste e que não tem agradado uma série de professores. No início do ano de 2012, por exemplo, o Conselho Estadual de Educação lançou mão de uma proposta de diminuição da carga horária das disciplinas de Sociologia e Filosofia nos cursos de Ensino Médio profissional (específico: Normal Médio), no Estado do Paraná, justificando que pelo fato das notas referentes ao IDEB estarem baixas nas disciplinas de Português e Matemática. A decisão de diminuir a carga horária dessas disciplinas de Sociologia e Filosofia em detrimento das de Português e Matemática foi aprovada pelo CEE por vias do PARECER nº 25/127, em pleno dezembro de 2011, no momento que vários professores já estavam quase entrando de férias nas escolas (OLIVEIRA, 2012, p.10-11).

A retomada do governo do estado pela concepção neoliberal por Richa demonstra uma ruptura no conceito da totalidade do princípio educativo da proposta anterior. Foram retomados os acordos e alianças com o Banco Mundial (BIRD) e a bandeira da melhoria da educação foi levantada, como justificativa para tal aliança (OLIVEIRA, 2012).

Outras análises devem ser levantadas para avaliar ações que decorreram até o presente momento, mas não é o objetivo desta pesquisa. O que pode-se retratar é que as diversas modificações que foram coletivamente reestruturadas no Governo Requião, agora estão se diluindo novamente numa concepção neoliberal, pois ainda estamos sob o mandato de Carlos Alberto Richa (2010-2018), que foi reeleito no Estado do Paraná.

No que diz respeito ao Curso de Formação de Docentes, é que houve uma reestruturação curricular em 2014, que em suma, ainda prevê a educação como princípio educativo, mas que tomaram outras dimensões no contexto das políticas educacionais na atualidade.

Por meio dos Cursos de Atualizações realizados nos dias 03 a 05 de setembro, 09 a 11 de setembro e 23 a 25 de setembro de 2014, realizou-se a discussão e análise desse documento com a participação do coletivo de professores, coordenadores e técnicos pedagógicos do Departamento de Educação e Trabalho/Núcleo Regional de Educação com a proposição de reformulá-lo. Contudo, manteve-se a coerência e coesão na proposta do documento atual: “Orientações Curriculares para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio na modalidade normal”, quanto aos princípios que a norteiam e que devem ser observados e mantidos nos planejamentos e ações pedagógicas. É importante, antes de apresentarmos os princípios filosóficos pedagógicos que norteiam as “Orientações Curriculares do Curso de Formação de Docentes – Normal em nível médio”, explicitarmos o que significa princípios. Princípios, de uma forma mais ampla, são leis, são fundamentos gerais que norteiam tomadas de decisões pautadas na reflexão, na racionalidade. Princípios filosóficos pedagógicos são os que expressam as orientações e fundamentam as bases das ações pedagógico educativas, com o objetivo de subsidiar os professores na sua práxis. Os princípios que se articulam aos pressupostos teóricos metodológicos das “Orientações Curriculares”, toma como categorias norteadoras, o TRABALHO como princípio educativo, a PRÁXIS como princípio curricular e o DIREITO DA CRIANÇA ao atendimento escolar. É importante também destacar o princípio da INTEGRAÇÃO como dimensão superadora do dualismo estrutural instaurado pela divisão social do trabalho (PARANÁ, 2014, p.8).

Estas preposições foram apresentadas como uma forma de análise inicial da transição governo de estado. Como citado, não é a intenção deste trabalho discutir tais mudanças ou mesmo avaliar como estas se deram, pois elas ainda estão acontecendo e precisam-se de muitas pesquisas na área.

O que se pode apontar é que a dificuldade da integralidade dos cursos ainda é visível. Garcia (2009) aponta que na implantação da Proposta (PARANÁ, 2006) é uma das dificuldades encontradas era a formação dos professores que iriam trabalhar com os cursos profissionalizantes. Não haviam professores das áreas técnicas licenciados, muitos eram bacharéis e não estavam preparados para ministrar aulas.

No governo Requião foram realizados dois concursos para professores, pedagogos, educação profissional e educação especial. O primeiro no ano de 2004 e outro no ano de 2007. O curso de formação de docentes foi contemplado somente em 2007. E, desde então, não houve mais concursos para a educação profissional.

Segundo Garcia (2009) existe duas contradições no que diz respeito à formação dos professores para atuar nos cursos profissionalizantes. A primeira delas, como citado, é a presença de professores não licenciados; a segunda, é que foi construída uma Proposta (PARANÁ, 2006) de formação integral, sendo que ainda existem propostas fragmentadas na formação dos profissionais que irão atuar no ensino médio.

No que foi observado nos estudos de Garcia (2009) é que para implantação da Proposta (PARANÁ, 2006), a SEED juntamente com as Universidades Estaduais, tentaram suprir esta deficiência na formação, através de formação continuada, no ensino profissionalizante. Muito se investiu em formação no governo Requião.

Na questão do MEC, como aponta Garcia (2009), não houve um rompimento de estrutura política neoliberal para uma estrutura emancipatória no governo Lula, que remodelasse os cursos de licenciatura do ensino superior.

Em análise ao que ocorreu na sua implantação, dessas deficiências apontadas é que havia sim uma Proposta (PARANÁ, 2006) de integração no princípio educativo: ciência, cultura e trabalho, que foi inicialmente discutida e implantada, mas não se efetivou completamente em virtude da própria formação dos professores, como já apontado acima, e também por ser um processo que exige tempo e também formação continuada, pois tratava-se de algo a longo prazo.

Os professores, conforme cita Garcia (2009), demonstraram certa resistência em romper com certos moldes a que estavam acostumados, pois tratava-se de outra concepção curricular a ser implantada. As próprias escolas tinham certa dificuldade em ajustar seu Projeto Político Pedagógico que antes era fragmentado, numa concepção integrada.

Mesmo por oito anos de mandato de governo Requião, a implantação ainda não havia sido efetivada, na sua totalidade. Com a mudança de governo de estado, houve uma ruptura, de concepção muito grande em termos políticos, sociais, econômicos, estruturais, enfim, retoma o Estado um governo neoliberal, que

encontra uma implantação fragilizada em virtude das deficiências apontadas, o que facilitou algumas decisões tomadas posteriormente, como diminuição de disciplinas como filosofia e sociologia, entre outras medidas.

Desta forma, tentou-se situar a situação dos cursos profissionalizantes no estado do Paraná, em especial, o Curso de Formação de Docentes que é o objeto desta pesquisa.

Assim, a seguir, serão explanadas as concepções sobre o currículo, suas concepções e localizar na teoria crítica o trabalho de Giroux que desenvolve uma concepção de educação a partir do conceito intelectual orgânico de Gramsci e destaca assim que o professor deve ser um intelectual da educação.

1.3 ASPECTOS CONCEITUAIS E CURRICULARES DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Antes de vislumbrar determinados aspectos conceituais e curriculares da organização pedagógica na formação docente, fazem-se necessárias algumas considerações em termos gerais sobre o que é currículo, sua historicidade e especificidade em termos do qual o professor irá se direcionar.

O currículo é o princípio norteador da formação docente, bem como do trabalho pedagógico e suas concepções serão contempladas na estrutura formadora e também no papel do professor. Mas, ao limitar a compreensão do currículo apenas pelo seu viés burocrático, negligencia-se o que de fato ele “caracteriza”, ou de fato o que ele é e representa no campo educacional.

Verifica-se que o currículo está implícito histórico, sociológica e culturalmente na história da sociedade. Ele permeou um caminho tortuoso entre conflitos, guerras e contradições. Apesar de diferentes roupagens vê-se que o currículo que se firmou em prol de uma cultura dominante em torno de conceitos e ideologias.

Sendo assim, é imprescindível ao professor não somente conhecer o currículo, mas compreendê-lo, desmistificá-lo, a fim de apreender o “sentido” expresso em sua orientação curricular, bem como suas implicações, as quais são contornadas pelas diversas teorias do currículo, das quais diferentes autores, de

diferentes vertentes, vislumbram formas de aprender, compreender e conhecer, acerca da corrente definida pelo professor.

Nesse sentido, buscou-se uma rápida incursão na história do currículo, a partir do livro *Documentos de identidade* de Silva (2013), que traça um mapa dos estudos do currículo, desde os primórdios até as teorias pós-críticas, perfazendo um caminho histórico com uma linguagem de fácil compreensão mostra as vertentes curriculares, seus autores, teorias, que se fazem presentes nos dias de hoje e muitas vezes, se encontram numa miscelânea no contexto escolar.

É certo também, que se busca evidenciar as teorias críticas de educação, as quais nortearam este trabalho, a fim de responder, posteriormente, quais as relações dos professores do Curso de Formação de Docentes de nível médio com as novas tecnologias e como estas podem ser vislumbradas na grade curricular de modo crítico no trabalho docente?

Primeiramente, pode-se dizer que são inúmeras as nomenclaturas e definições acerca do currículo, tentar definir a partir de sua origem do latim *curriculum*, corrida, ou ainda um percurso a ser cumprido.

Desta forma, estar limitando o currículo a um documento burocrático, que cumpre seus fins como algo dado e determinado, para que a escola siga e cumpra com rigor ou ainda que deva percorrer ao longo do ano letivo na “corrida” para vencer o que está contemplado no currículo.

Neste contexto, o termo currículo atende a uma vasta definição que o denomina, o classifica e o caracteriza como um documento que norteia, orienta e organiza o conhecimento escolar. Para tanto, se faz necessário compreender a gênese do contexto curricular, o que se entende por currículo, qual a vertente curricular que esta expressa no trabalho do professor e ainda, o que vem a ser uma teoria crítica de currículo?

Silva (2013, p.11) chama a atenção sobre as teorias do currículo e questiona o que vem a ser esta teoria, a qual ele mesmo denomina como “uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede”. Assim, o currículo é um objeto a ser descoberto, explicado.

É esta indagação que o autor faz sobre as diferentes teorias curriculares, o que as distingue e como elas afirmam como a educação deveria ser, ou que sujeito formar e para qual sociedade formar.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2006, p.150).

Silva (2013) trata o currículo como uma identidade, algo que caracteriza, denomina e que vai nortear as intenções pedagógicas, metodológicas e didáticas da aprendizagem e do conhecimento. Nesta busca pela identidade o autor percorre um estudo acerca das três teorias curriculares distintas entre si, são elas: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

Traçar uma linha histórica sobre o currículo não é tarefa fácil, ainda mais, tratando-se da infinidade de autores, correntes e definições que trazem acerca do conhecimento e como concebem este conhecimento e como este deve ser ensinado.

A partir desta afirmação, a apropriação de um jargão popular “diga-me com quem andas e dir-te-ei quem és”, assim são as teorias do currículo. É inegável que o papel docente é antes de qualquer coisa político e que ao optar por este ou aquele material, por esta ou aquela metodologia, por este ou aquele currículo, o professor toma partido sobre o que é e o que pensa e em que acredita, ou seja, significa selecionar e esta seleção é uma ação de poder.

As teorias de currículo não estão nesse sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico *social*. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado (SILVA, 2013, p.16).

Desta forma, esta hegemonia⁴ em torno das teorias de currículo se configura numa questão de poder, a neutralidade da teoria tradicional é contestada, são valorizadas questões sociais que outrora, não eram mencionadas, nem tinham quaisquer lugar no contexto do currículo, há, pois uma reviravolta teórica, em torno de como o currículo deveria ser.

A existência de teorias sobre o currículo pode ser identificada com a emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado. “Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como objeto de estudo e pesquisa nos Estados Unidos nos anos vinte” (SILVA, 2013, p.12), para atender a uma necessidade de formar trabalhadores para as fábricas que se instalavam após a Primeira Guerra.

De acordo com Silva (2013), Franklin John Bobbit concebe uma teoria do currículo com ideais de fábrica, inspirado nos padrões da linha de produção de Frederick W. Taylor. Bobbit considerava a educação como uma empresa ou mesmo uma indústria, que deveria produzir resultados de forma objetiva e eficaz.

Essa vertente perdurou nos Estados Unidos até os anos de 1980 para a educação das massas e encontrou em Ralph Tyler sua consolidação. “Os estudos sobre currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento” (SILVA, 2013, p.24). Mesmo com estudos mais progressistas como os de John Dewey, da preparação para uma democracia, ele não repercutiu tal como o padrão de currículo estabelecido por Bobbit, no campo educacional.

Dado com algo técnico, organizado, desenvolvido de forma mecânica, buscava estabelecer um padrão; padrão no qual educadores também encontrariam este que os educadores também encontrariam alento, uma vez que eram utilizadas técnicas de moldagem, as quais bastariam ao educador colocá-las em prática.

No Brasil, segundo Silva (2013) os estudos de Bobbit e Tyler também tiveram êxito. Os estudos de Tyler teve grande influência principalmente no ensino tecnicista, já o estudo de Dewey repercutiu os estudos da Escola Nova.

⁴ A sociedade civil é portadora, desde o nível molecular mais simples aos complexos e sofisticados arranjos sociais, da hegemonia. A comunicação entre os sujeitos, a reflexão, a persuasão, o convencimento, a luta de ideias, a educação, a cultura, a ideologia, os sindicatos, as associações, as ONG's (Organizações Não-Governamentais), as religiões, as escolas, etc., são meios e continentes de hegemonia. As instituições da sociedade civil comportam um conjunto de instrumentos e símbolos capazes de interferir na direção da sociedade nacional. (NOSELLA; 2012, p.31).

De acordo com Silva (2013, p.26), o modelo tecnocrático de Bobbit e Tyler e mesmo o progressista e Dewey, eram uma oposição ao modelo clássico e humanista “que havia dominado a educação secundária desde sua institucionalização”, os saberes do *trivium* e do *quadrivium*, “pouco serviam como preparação para o trabalho da vida profissional contemporânea”.

Na lógica advinda da consolidação da sociedade industrial capitalista, a formação de um currículo clássico, só permaneceu na educação dirigida à classe dominante.

A partir dos anos de 1970, as ideias e concepções da teoria tradicional foram contestadas, em face das grandes mudanças e repercussões dos movimentos sociais e culturais ocorridos nos anos 1960.

As teorias tradicionais na sua organização e elaboração reiteravam o *status quo*, que era desejável dentro da sociedade vigente. E se prendiam em como fazer o currículo.

As teorias críticas sobre o currículo em contraste, começavam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias da aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2013, p.30).

O que torna a discussão sobre o currículo algo muito complexo e bastante difícil, são as subdivisões existentes dentro das próprias teorias de currículo as quais sustentam e influenciam diretamente na forma como será concebido o currículo.

Para melhor explicitar esta diversidade teórica acerca dos estudos do currículo, convém explicitar algumas correntes que ainda se fazem presentes no campo curricular e tem seus estudos muito difundidos no campo educacional. Como já comentado, havia uma emergência por uma nova concepção curricular, em face aos movimentos sociais e as diversidades de estudos que emergiram nos anos de 1970, reorganizaram a compreensão sobre o currículo.

Silva (2013, p.30) faz uma breve cronologia da teoria crítica geral e da teoria crítica curricular, que tiveram influência no desenvolvimento de estudos do currículo no contexto escolar:

1970 – Paulo Freire, *A pedagogia do oprimido*; 1970 – Louis Althusser, *A ideologia e os campos ideológicos de estado*; 1970 – Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *A reprodução*; 1971 – Baudelot e Establet, *L'école capitaliste em France*; 1971 – Basil Bernstein, *Class, codes and control, vol. 1*; 1971 – Michael Young, *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*; 1976 – Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling in capitalist America*; 1976 – William Pinar e Madeleine Grumet, *Toward a poor curriculum*; 1979 – Michael Apple, *Ideologia e currículo*.

No entanto, o autor chama a atenção que mesmo sendo tratadas como teorias críticas, há distinção entre elas as quais convém destacar:

As teorias críticas mais gerais como, por exemplo, o importante ensaio de Althusser sobre a ideologia ou o livro de conjunto de Bourdieu e Passeron, *A reprodução*, e, de outro, aquelas teorizações centradas de forma mais localizada em questões do currículo, como por exemplo, a “nova sociologia da educação” ou o “movimento de reconceptualização” da teoria curricular (SILVA, 2013, p.30).

Althusser (1999) em seu ensaio forneceria as bases para as críticas marxistas, e realizou uma importante ligação entre a ideologia e a educação, baseadas na concepção marxista da sociedade de análise da economia.

A permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos. (...) O primeiro mecanismo está a cargo dos aparelhos repressivos de estado (polícia, o judiciário); o segundo é responsabilidade dos aparelhos ideológicos de estado (a religião, a mídia, a escola, a família) (SILVA, 2013, p.31).

A escola, enquanto aparelho ideológico do estado transmitia a ideologia através de seu currículo, pois no interior da escola também se trava uma luta de classes. Há, pois, uma seleção discriminatória através tanto das matérias, quanto

das disciplinas, entre quem deve comandar e quem deve obedecer, que são garantidas pelos “mecanismos seletivos”, que garantem que apenas as crianças de classes “superiores” tenham uma educação mais elevada. Assim a escola:

[...] recebe as crianças de todas as classes sociais desde o Maternal e, a partir daí, com os novos e igualmente com os antigos métodos, ela lhes inculca, durante anos e anos, no período em que a criança é mais “vulnerável”, imprensada entre o aparelho de Estado Família e o aparelho de Estado Escola, determinados “savoir-faire” revestidos pela ideologia dominante (língua materna, cálculo, história natural, ciências, literatura), ou muito simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral e cívica, filosofia). Em determinado momento, aí pelos cartoze anos, uma grande quantidade de crianças vai parar “na produção”: virão a constituir os operários ou os pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude continua na escola: e haja o que houver, avança ainda um pouco para ficar pelo caminho e prover os postos ocupados pelos pequenos e médios quadros, empregados, pequenos e médios funcionários, pequenos burgueses de toda a espécie. Uma última parcela chega ao topo, seja para cair na subocupação ou semidesemprego intelectuais, seja para fornecer os agentes da exploração e os agentes da repressão, os profissionais da ideologia (padres de toda a espécie, a maioria dos quais são “laicos” convictos) e também agentes da prática científica (ALTHUSSER, 1999, p.168).

Desta forma, esses mecanismos de seleção garantem que as crianças e jovens das classes subalternas acabem ficando pelo caminho, devido à “produção”. De acordo com Silva (2013, p.32), Althusser busca “estabelecer uma ligação entre a escola e a economia, entre a educação e a produção” e responder “qual é o papel da educação e da escola nesse processo?”

Assim ainda de acordo com Silva (2013, p. 32), Althusser fornece uma resposta: “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis”.

Silva (2013) argumenta que Bowles e Gintis, em seu livro *A escola capitalista na América*, aprimoram o trabalho de Althusser utilizando um conceito de correspondência. “Enfatizam a aprendizagem, através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar um bom trabalhador capitalista” (SILVA, 2013, p.32).

Desta forma, o próprio funcionamento da escola já contribuiria para que a obediência dirigida às classes subalternas e o comandar das classes dirigentes, já estivessem implícitos em sua organização.

A escola é um reflexo da econômica capitalista ou, mais especificamente, do local de trabalho capitalista. Esse reflexo, por sua vez, garante que, num segundo movimento, de retorno, o local de trabalho capitalista receba justamente aquele tipo de trabalho de que necessita (SILVA, 2013, p.33).

Outro contexto diferente da teoria marxista está presente no trabalho de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em *A reprodução* os autores se distanciam das análises marxistas, pois para eles esta reprodução se daria pela cultura, ou seja, pela reprodução cultural, uma vez que a única cultura que tem valor (e é considerada cultura) é a cultura da classe dominante, as questões relacionadas à economia, seriam através de “metáforas”.

Dessa forma, o domínio, a reprodução e a violência se fazem através da cultura dominante, do capital cultural, que tem definição arbitrária, que se constitui como uma definição:

[...] baseada na força (agora propriamente econômica) na classe dominante possa definir *sua* cultura como a cultura, mas nesse mesmo ato de definição oculta-se a força que torna possível que ela possa impor essa definição arbitrária. Há, portanto, aqui, dois processos em funcionamento: de um lado, a imposição e, de outro, a ocultação de que se trata de uma imposição, que aparece, então, como *natural*. É a esse duplo mecanismo que Bourdieu e Passeron chamam de *dupla violência* do processo de dominação cultural.

Desta forma, a educação se daria por um procedimento excludente, expressado através da linguagem que seria de conhecimento da classe dominante. Esta linguagem ou código, como alegam os autores, seriam apenas de conhecimento da classe dominante enquanto que a classe subalterna não o compreenderia, pois não estavam habituadas com o mesmo e isso geraria “sucesso” para a escolarização das classes dominantes, ou seja, como estas reconhecem o código seria fácil para elas alcançarem o êxito escolar, enquanto que as crianças

das classes subalternas não o reconheceriam, seria como uma língua estrangeira da qual a linguagem é incompreensível, gerando assim, um fracasso escolar.

O currículo estaria assim, formulado na linguagem do código da cultura dominante. O que Bordieu e Passeron propõem é o conceito de pedagogia racional, ou seja, que a escola proporcione o mesmo tipo de “educação” (dominante) o qual a família esta imersa.

Sua proposta pedagógica consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, *na escola*, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família (SILVA, 2013, p.36).

Assim, em análise aos estudos de Silva (2013) percebe-se que os estudos de Althusser, Bordieu e Passeron, Bowles e Gintis formam uma importante coletânea de textos que são base para a teoria crítica, para o entendimento da reprodução da estrutura social e para compreender como elas se geram dentro do sistema de poder no âmbito capitalista.

Em seu conjunto, esses textos formam a base a teoria crítica que iria se desenvolver nos anos seguintes. Eles podem ter sido amplamente criticados e questionados na explosão da literatura crítica ocorrida nos anos 70 e 80, sobretudo por seu suposto determinismo econômico, mas depois deles, a teoria curricular seria radicalmente modificada. A teorização curricular recente inda vive este legado (SILVA, 2013, p.36).

Como já citado anteriormente, as teorias gerais críticas no campo da sociologia nos trabalhos de Althusser e Bordieu e Passeron, Silva (2013) observa que teriam influenciado nas teorias mais específicas no campo de estudos da educação.

Pode-se citar como um marco inicial nos Estados Unidos de acordo com Silva (2013), a organização da I Conferência sobre Currículo, ocorrida na Universidade de Rochester, que reuniu diversos estudiosos do campo do currículo, sob a liderança de William Pinar, que resultou num movimento chamado de reconceptualização.

Assim, surgem duas tendências: a primeira vertente como cita Tadeu (1994, p.22) “fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, cujos representantes mais conhecidos no Brasil são Michael Apple e Henry Giroux” e a segunda de humanista, hermenêutico e fenomenológico. Estas duas tendências antagônicas iriam formar o campo de estudo distintos, que dividiu as críticas aos modelos tradicionais.

De um lado, estavam aquelas pessoas que utilizavam os conceitos marxistas contemporâneos, como as de Gramsci e da Escola de Frankfurt, para fazer a crítica da escola e do currículo existentes. Essas análises enfatizavam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo. De outro lado, colocavam-se as críticas da educação e do currículo tradicionais inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica. Aqui a ênfase não estava no papel das estruturas ou em categorias teóricas abstratas (como ideologia, capitalismo, controle, dominação de classe), mas nos significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares. Em ambas, tratava-se de desafiar os modelos técnicos dominantes; em ambas as perspectivas procurava-se laçar mão de estratégias analíticas que permitissem colocar em xeque as compreensões neutralizadas do mundo social e, em particular, da pedagogia e do currículo (SILVA, 2013, p.38).

O movimento de reconceptualização, desta forma, procurava incluir as duas tendências dentro de um mesmo movimento, mas os autores de inspiração marxistas se recusavam a ter uma identificação direta com o movimento. De acordo com Silva (2013, p.39), para autores como Michael Apple, “o movimento de reconceptualização, embora constituísse um questionamento do modelo técnico dominante, era visto como um recuo ao pessoal, ao narcisístico e ao subjetivo”.

Este movimento tornou-se, em suma, em uma concepção fenomenológica, hermenêutica e autobiográficas, tendo como representantes em sua origem, Edmund Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty e estudiosos como Max van Manen e Madeleine Grumet, que estiveram envolvidos numa compreensão curricular fenomenológica e William Pinar, que combinava sua autobiografia com “uma orientação fenomenológica para enfatizar os aspectos formativos do currículo (...) recorrendo a recursos analíticos da psicanálise” (SILVA, 2013, p.43).

Já na primeira vertente de tendência neomarxista, surgiu outro movimento, também nos Estados Unidos, chamado de Sociologia do Currículo:

[...] voltada para o exame das relações entre currículo e estrutura social currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social, etc. Reitere-se a preocupação maior do novo enfoque: entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos. Para isso, discute-se o que contribui, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto para a reprodução de desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se novas formas de desenvolver seu potencial libertador (TADEU, 1994, p.23).

Assim como nos Estados Unidos, na Inglaterra um movimento semelhante à Sociologia do Currículo desertava, baseado nos pressupostos do campo próprio da sociologia, conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE) expressava-se através dos escritos de Michael Young, Pierre Bourdieu e Basil Bernstein. A questão básica da NSE “era a conexão entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder” (SILVA, 2013, p.67).

Mas assim, como o movimento da reconceptualização, a NSE também se dividiu entre concepções estruturalistas e da fenomenologia sociológica e acabou por se “dissolver numa variedade de perspectivas analíticas e teóricas: feminismo; estudos sobre gênero, raça e etnia; estudos culturais; pós-modernismo; pós-estruturalismo” (SILVA, 2013, p.69)

As teorias pós-críticas de acordo com Silva (2013), estão organizadas numa “crítica”, por assim dizer as teorias críticas “deixaram” de evidenciar. Segundo o autor numa separação entre a análise econômica baseada no marxismo e a teorização textual da construção do discurso, como o pós-modernismo e o pós-estruturalismo.

Ao contrário das explicações tradicionais e liberais da escolarização, com sua ênfase nas continuidades históricas e no desenvolvimento histórico, a teoria crítica dirige a educação para um modo de análise que enfatiza as rupturas, discontinuidades e tensões na história, todas as quais se tornam valiosas na medida em que enfatizam o papel central da ação humana e da luta, ao mesmo tempo que revelam o hiato existente entre a sociedade atual e a sociedade como poderia ser (GIROUX, 1986,p.75).

Mediante as proposições de Giroux (1986), deve-se considerar que a teoria crítica não apenas desnuda os conflitos sociais existentes, mas os incita a lutar, além de terem como foco na ação humana, nas relações e na luta.

Sendo assim, fica evidente nosso trabalho na teoria crítica, em especial no trabalho desenvolvido por Henry Giroux em suas obras iniciais Henry Giroux, em suas obras iniciais *A teoria crítica e resistência em educação* (1986), *Escola crítica e política cultural* (1992) e *Pedagogia radical e Subsídios* (1983). Mas também contribuições da obra *Os professores enquanto intelectuais* (1997).

De acordo com o Silva (2013) o trabalho de Giroux presente em suas obras iniciais, estavam centrados pelos autores da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse) e suas obras mais recentes, de forma limitada, apresentam contribuições do pós-modernismo e pós-estruturalismo.

Utilizando-se de conceitos desenvolvidos pelos autores da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse), Giroux ataca a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre currículo. Na análise de Giroux as perspectivas dominantes, aos se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento (SILVA, 2013, p.51).

Na teorização crítica de currículo de Giroux, ele se apropria dos *insights* teóricos da Escola de Frankfurt:

Giroux foi, entretanto, talvez um dos poucos autores a se utilizar, nessa fase, dos insights teóricos da Escola de Frankfurt. Giroux se inclinava, nesse momento, para uma posição que era claramente tributária ao marxismo, mas ele queria evitar, ao mesmo tempo, uma identificação com a rigidez economicista de certos enfoques marxistas. A produção teórica da Escola de Frankfurt, com sua ênfase na dinâmica cultural e na razão iluminista e da racionalidade técnica, ajustava-se perfeitamente a esse objetivo. A Escola de Frankfurt fornecia uma crítica à epistemologia implícita na racionalidade técnica que podia ser prontamente aplicada à crítica tanto das perspectivas dominantes sobre o currículo quanto ao próprio currículo existente (SILVA, 2013, p.52)

Giroux (1986) atenta para a importância dessas discussões para se localizar dentro de uma crítica social e cultural de modo a localizar o currículo oculto, pois não há como separar a relação entre a escola e a sociedade, uma vez que ambas são instituições formadoras.

[...] os debates sobre currículo oculto têm sido importantes não apenas porque apontam aspectos da vida escolar que ligam as escolas à sociedade mais ampla, mas também porque eles têm mostrado a necessidade de se gerar um novo conjunto de categorias com as quais se analisar a função e os mecanismos da escolarização. Mas, apesar da importância que esses debates têm tido em auxiliar a compreender a natureza da escolarização, parece que tais debates alcançaram seu limite teórico. Em outras palavras, para o conceito de currículo oculto continuar a servir como instrumento teórico valioso para os educadores radicais, ele terá que ser ressituaado em um discurso mais crítico e se tornar mais atento ao modo de crítica e de teoria social desenvolvido pela Escola de Frankfurt. Essa tarefa será difícil, mas é imperativo que seja realizada, a fim de se desenvolver uma fundamentação para a pedagogia crítica. Algumas das questões envolvidas nessa tarefa podem ser vislumbradas por meio de um exame de debates específicos que surgiram em torno do conceito de currículo oculto (GIROUX, 1986, p.65).

Dessa maneira, Giroux (1986) compreende o currículo oculto como algo central no desenvolvimento de uma teoria do currículo, pois além de ligar as escolas e a sociedade, o currículo oculto expressa, tanto uma reprodução, quanto uma transformação e no âmbito “estaria o imperativo de ligar enfoques da consciência humana e da ação, a formas de análise estrutural que explorem como elas se interpenetram, ao invés de aparecerem como preocupações pedagógicas distintas” (*idem*, p.89).

Sobre as teorias de currículo, Giroux (1986) critica as teorizações de Althusser e Bowles Gintis, alegando que ambos priorizam a dominação e que a ação humana desta forma é permeada apenas a subordinação, enfatizado a reprodução e ignoram uma forma de resistência, e uma teoria de consciência e cultura.

Giroux (1992, p.120), critica a posição pessimista de educação de Althusser que ao considerar a escola como um “aparelho ideológico do Estado”, não permite a possibilidade de arguir uma resistência contra esta ideologia, ficando legitimada a

reprodução e tanto Althusser quanto Gintis e Bowles se caracterizavam por “uma incapacidade singular de desenvolver uma teoria da consciência e da cultura”.

Em Bordieu e Passeron e Basil Bernstein, Giroux (1986, p.120) aponta que seus estudos “representam duas perspectivas instrumentais para o estudo da perspectiva da reprodução cultural”. Ambos fixam um determinismo no ciclo de reprodução, apesar de algumas considerações sobre a autonomia e política da cultura como força reprodutora, acabam por restringir apenas na reprodução e não contemplam a resistência como argumento na luta contra-hegemônica.

Da mesma forma, Giroux (1986) crítica os movimentos de resistência como a fenomenologia e estruturalismo e ao marxismo ortodoxo. As teorias de resistência se esforçam para unir classe e cultura, para fornecer subsídios para uma política cultural, mas apresentam algumas falhas que Giroux (1986, p.140), considera como “ponto de partida para o desenvolvimento de uma futura teoria crítica de educação”.

Em primeiro lugar, Giroux (1992, p. 140), levanta a questão que os estudos de resistência “não têm conceptualizado adequadamente a gênese das condições que promovem e reforçam modos contraditórios de resistência e luta”, perdendo assim, uma real reação à autoridade e dominação.

Em segundo lugar, “é o número inadequado de tentativas para levar em conta as questões de gênero e raça” (GIROUX, 1992, p.142), que apesar dos inúmeros trabalhos neomarxistas, acabam por enfatizar ainda mais a reprodução existente.

Em terceiro lugar, “os estudos neomarxistas de escolarização têm tido uma fixação fora do comum e uma definição de resistência, exaltando-a com um molde de estilo apolítico” (GIROUX, 1992, p.143). Ficando assim, falha a noção de resistência dentro de uma política, que expresse uma ação concreta.

Em quarto lugar, “as teorias da resistência têm subteorizado o ponto de que a escolas não apenas reprimem as subjetividades, mas também estão ativamente envolvidas em sua produção” (GIROUX, 1992, p.143). Não há, portanto, uma análise dos discursos e práticas que estão presentes na sala de aula, que de certa forma carregam em si uma lógica de dominação e controle.

Em quinto lugar, “as teorias de resistência não têm dado atenção suficiente à questão de como a dominação atinge a estrutura da própria personalidade” (GIROUX, 1992, p.144). É necessário, portanto, um “psiquismo” que indique um

caminho para a noção de alienação e aprender como as ideologias dominantes se fundam na sua gênese.

Em outras palavras, sem uma teoria de necessidades radicais e psicologia profunda, os educadores não têm maneiras de entender a garra e a força das estruturas sociais alienantes, da maneira como elas se manifestam nos aspectos vivenciados, porém frequentemente não-discursivos da vida cotidiana (GIROUX, 1986, p.145)

Assim, nessas determinantes, Giroux (1986) desenvolveu uma teoria da resistência e também uma pedagogia radical, enquanto política cultural, pensando nessas lacunas mencionadas acima e que ele estabelece ser necessário um conhecimento do discurso dominante para em contrapartida se munir de resistência e luta contra-hegemônica.

Desta forma, na compreensão do trabalho de Giroux, buscou-se uma mediação curricular para o desafio que se coloca as tecnologias no contexto escolar. Seria esta mediação possível?

Giroux (1986) estabelece um conceito e resistência na luta contra-hegemônica, assim num sentido crítico emancipatório. Desta forma, a escola não é vista como reprodutora, tampouco, destinada ao fracasso; ela é sim, um espaço de luta, e sendo assim, deve fornecer as armas com as quais se devem lutar.

Neste paralelo, estão a formação de docentes e as novas tecnologias. No subitem anterior que trata da formação docente, fica claro que no cerne da educação no ensino médio estão ciência, tecnologia e cultura e também o princípio educativo (Garcia, 2009). Saviani (2012, p.165) esclarece:

As máquinas como extensão dos braços e agora também do cérebro humano, não são mais do que instrumentos através dos quais o homem realiza aquela atividade, ainda que se trate de instrumentos capazes de pôr em movimento operações complexas, múltiplas, amplas e por tempo prolongado. Portanto, o criador desse processo, aquele que o domina plenamente e que o controla em última instância, continua sendo o homem. Continua, pois, sendo um trabalhador. Seu trabalho consiste agora em comandar e controlar todo o complexo das suas próprias criaturas, mantendo-as ajustadas às suas necessidades e desenvolvendo-as na medida das novas necessidades que se forem manifestando. Mas convenhamos que as fronteiras entre esse tipo de trabalho e o lazer, entre esse tipo de

atividade e aquela própria do desfrute das artes e dos jogos desportivos que tornam tênues, diversamente do que ocorria (e ainda ocorre) no “reino da necessidade”. Em suma, pode-se afirmar que o trabalho foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tender a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação.

Sendo a tecnologia uma produção humana, que compete ao homem dominar e controlar cabe a ele também, conhecer, todas as particularidades de seu funcionamento, suas atribuições e sua aplicabilidade.

A produção do conhecimento não é neutra e a tecnologia faz parte dessa produção, assim como a formação docente.

Kuenzer (2008) analisa os referenciais do Ministério da Educação – MEC de 2007, para a educação profissional aponta para a formação humana, numa formação omnilateral que expressa as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e a cultura.

Em dada análise do documento, Kuenzer (2008) observa que, não “há uma definição da categoria tecnologia, mas acaba sendo expressa no conjunto do texto como a mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção do real)”.

Portanto, a mediação da tecnologia, não só é possível, como é necessária. Percebe-se nas observações feitas por Saviani (2012) e Kuenzer (2008), que o princípio educativo através da mediação, deve ocorrer para a compreensão das tecnologias, como e de que forma elas são utilizadas e a quem elas servem.

Assim, compete ao professor enquanto intelectual da educação (GIROUX, 1997), estabelecer a mediação da tecnologia em sala de aula. Mas, para tanto ele deve compreender e dominar a tecnologia e ela deve estar presente na sua formação.

Como salientado, a formação é bastante fragmentada. Mas como resolver este impasse? Uma resposta imediata seria a formação continuada, mas como ela seria?

Antes de tentar responder esta questão, é necessário investigar um pouco mais sobre a tecnologia e a comunicação e como elas influenciam a sociedade e a educação.

Assim, pretende-se enfatizar como as mudanças ocorridas neste último século exigem uma formação de professores plausível com tal transformação e tentar compreender as dimensões pedagógicas e as relações sociais, são de fundamental importância.

Desta forma, no próximo capítulo, serão examinadas a mídia, a educação, as tecnologias e a comunicação e as contribuições da teoria crítica de Henry Giroux para a educação em seus conceitos de pedagogia radical e de professor enquanto intelectual.

2 COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E AS NOVAS TECNOLOGIAS

No capítulo anterior, foram levantados alguns problemas quanto à formação de professores, certos ranços e avanços na complexidade das políticas públicas e uma diversificação curricular a qual muitas vezes o professor desconhece ou ignora.

Diante das lacunas expostas na formação de professores, em que se percebe uma desvalorização profissional, tentativas de reorganização curricular, entre mudanças no cenário social, político e econômico, os quais remetem à escola perspectivas de fracasso ou de superação, mas com viés explicitamente que recai na figura do professor.

É necessário alguns questionamentos e reflexões. Primeiro não é desconhecimento sobre uma crise residente na educação e da insuficiente fragilidade nos cursos de formação, tanto nos cursos de ensino médio, quanto no ensino superior.

Esta crise vem permeada por políticas insatisfatórias, as quais são incapazes de suprir as lacunas existentes, ou ainda, venham a estendê-la ainda mais, como é o caso da LDBEN nº 9394/96.

Não se pode esquecer que as mazelas da formação são históricas e carregam em si, fortes atributos decorrentes que foram ao longo dos anos, apenas camuflados.

Com as mudanças nos últimos séculos, em especial no século XX o grande avanço científico, as inovações em nível de produção, tecnologia, comunicação e a globalização, expandiram-se rapidamente rompendo o espaço-tempo e criando um amplo mercado atrativo, onde tudo se tornou mercadoria.

Frente a isso, a ciência não apenas avançou na racionalidade moderna, como a excedeu (ADORNO, 1985). No entanto, estas considerações avançaram num sentido oposto à educação.

Assim, em segundo lugar, a globalização, a economia e a reestruturação produtiva, estabeleceram novas formas de organização e da gestão do sistema produtivo.

O processo em curso de superação do taylorismo/fordismo pelas novas formas de organização e gestão do sistema produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia, através da substituição de tecnologias rígidas por tecnologias de base

microeletrônica com suas decorrentes inovações nas áreas de materiais e equipamentos, vem causar profundos impactos sobre os processos pedagógicos. Se passa a exigir do homem novos conhecimentos e novas atitudes no exercício de suas múltiplas funções, como ser social, político e produtivo (KUENZER, 1998a, p.2).

Mediante este fato, em terceiro lugar, está a formação de docentes. Há neste sentido um novo princípio educativo das práticas sociais produtivas, das quais exigem um novo profissional mais atento, que tenha acesso às informações e saiba utilizá-las, com habilidades, conhecimento e organização (KUENZER, 2008).

Essas competências são remetidas ao contexto escolar. Como salientado há uma crise na educação. Não há uma formação adequada, seja professor ou mesmo quem irá trabalhar a linha de produção.

Há uma contradição. A mesma escola que deveria formar é a mesma que exclui em decorrência de fatores externos a ela que delegam a escola o papel formador.

A velha e ainda não superada escola, com sua centralização e excessiva regulamentação, já não é adequada para o novo princípio educativo. De quase campo de concentração deverá constituir-se em espaço de prazer, no qual não se aprende apenas rigidamente sentado olhando para o quadro e ouvindo o professor, mas em todas as relações que se estabelecerem no seu interior. De espaço de salas tradicionais, em espaços de salas-ambiente, laboratórios e bibliotecas; de espaço rigidamente regulamentado e autoritário, em espaço democrático de discussão, elaboração e acompanhamento coletivo de normas que sejam determinadas pelas finalidades do processo educativo, de modo a substituir o disciplinamento imposto externamente pelo disciplinamento assumido e produtivo, onde o coletivo permita a cada um desenvolver-se como indivíduo e como humanidade (KUENZER, 1998a, p.3).

Nesse sentido, a formação de professores, deve estar baseada neste profissional, neste educador, que vislumbre a práxis pedagógica. A qualificação profissional exige agora, o domínio intelectual e científico.

Nas atuais condições Kuenzer (1998a, p.3) aponta para três princípios os quais vem orientando a discussão em torno da formação docente:

[...] o novo princípio educativo exige que o trabalhador/cidadão de novo tipo domine os conteúdos básicos da ciência contemporânea que fundamentam os novos processos sociais e produtivos. Exige que tenha novas atitudes e comportamentos perante a sociedade e o trabalho, uma nova ética de responsabilidade, de crítica e de criação, voltada para a preservação da vida, do ambiente, e para a construção da solidariedade, como condições necessárias para a criação de uma sociedade mais humana e mais igualitária, que supere a exclusão; o novo princípio educativo exige a universalização da educação, pelo menos básica, da maioria da população, sem o que as exigências explicitadas no item anterior não poderão ocorrer. Esta não é uma determinação do mundo da produção, o qual, por seu caráter excludente, é cada vez mais seletivo com relação ao emprego; é também, e principalmente, uma determinação da necessidade de formação de uma nova humanidade, capaz de enfrentar com melhores condições de compreensão e crítica a realidade da crescente exclusão e pobreza que caracteriza esta etapa de desenvolvimento; o novo princípio educativo exige a ampliação da oferta pública nos demais níveis, na perspectiva do atendimento ao direito universal à educação.

Em face a estas considerações, é necessário uma nova pedagogia que atenda este profissional com maestria e competência⁵.

Nos estudos em educação e trabalho, busca-se a nova pedagogia junto aos trabalhadores, numa investigação que busca o princípio educativo no chão da fábrica e evidencia como os estudos fragmentados não têm mais lugar na linha de produção.

Desta forma, procura-se evidenciar nesta pesquisa, a perspectiva de análise nos trabalhos de Henry Giroux, que desenvolveu uma pedagogia radical, no chão da escola, ouvindo estudantes e oprimidos da classe trabalhadora e formulou uma ideologia no princípio gramsciano.

Assim, compreende-se que diante desta realidade na qual a velha educação não está formando para esta sociedade de mudanças técnico-científicas, devem-se buscar alternativas nas quais tente-se superar a crise educacional.

Além disso, sabe-se também que isso delega um compromisso econômico, político, estrutural que demanda tempo, como o caso do Paraná onde iniciou um trabalho que em virtude da mudança de governo não houve continuidade, não havendo assim, tempo necessário para uma transformação efetiva.

⁵ O conceito de competência passa a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico em face da complexificação dos processos de trabalho, com impactos nas formas de vida social.

As políticas educacionais deveriam ser concretas e contínuas, mas infelizmente, percebemos uma ideologia truncada e pouco consistente como a LDB nº 9394/96, que mais parece um retrocesso que um avanço.

Desta forma, salienta-se em face de todas essas considerações, que as novas linguagens permeadas pela comunicação e pelas tecnologias devem estar presentes também no contexto escolar. Em decorrência, as vozes dos estudantes também devem ser ouvidas. A escola assim representa um espaço de luta e resistência. Os estudantes devem aprender a pensar dialeticamente (GIROUX, 1997).

Sendo assim, a escola deve proporcionar a discussão em torno das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, na ciência, na prática, nos sistemas de informação e comunicação. Assim, o professor deve ser o intelectual da educação, preparado, competente que tenha uma práxis, que compreenda como todas essas mudanças influenciam o campo curricular e assim mediar esta discussão de forma crítica em sala de aula.

São inegáveis as influências da economia e do trabalho neste processo, mas eles não são únicos para se pensar numa nova pedagogia, deve-se voltar para a escola. Ela não pode ser vista apenas como reprodutora dos valores dominantes ou meramente um aparelho ideológico. A escola pode e deve ser um espaço de luta.

Frente a isso, não é aceitar todas as mudanças crer que são benéficas apenas, mas apreender o real sentido de seu uso, sua aplicação, sua finalidade e para que e quem serve. Isso é fazer resistência.

Giroux (1986) propõe escola socializadora que deve utilizar-se da resistência para atuar junto a este imenso mundo comunicação, tecnologia e ciência de forma dialética e política.

Dentro desta realidade, Giroux (1986) apresenta sua pedagogia radical, onde está centrado seu conceito de ideologia enquanto instrumento pedagógico crítico e os professores como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997).

2.1 TEORIA CRÍTICA E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA RADICAL DE HENRY GIROUX

Como salientado anteriormente, o trabalho de Giroux será um subsídio para a mediação entre a formação docente e as novas tecnologias e terá como princípio norteador seus trabalhos desenvolvidos nas obras *Teoria crítica e resistência em educação* (1986), *Escola crítica e política cultural* (1992), *Os professores como intelectuais* (1997) e *Pedagogia radical subsídios* (1983, p.16) nos quais o autor utiliza como questões de análise: “como é que nós tornamos a educação significativa, tornando-a crítica, e como é que nós a fazemos crítica, a fim de torná-la emancipatória”.

Giroux (1983) apresenta o que ele chama de um ensaio que sirva de fundamentação teórica para o desenvolvimento de uma teoria crítica, ou seja, de uma pedagogia radical.

A pedagogia crítica que Giroux (1986, p.18) desenvolveu é baseada nos trabalhos da Escola de Frankfurt, nas figuras de Adorno, Horkheimer e Marcuse, que tentavam “[...] desenvolver uma teoria e um modo de crítica que tem por objetivo tanto revelar, como romper, as estruturas de dominação existentes”.

Giroux (1986) se apóia nos “*insights*” da Escola de Frankfurt: da racionalidade, teoria e crítica da razão instrumental; a noção de teoria e análise da cultura.

Não é intenção deste trabalho discutir os princípios ou mesmo os teóricos da Escola de Frankfurt, mas apenas localizar alguns dos pilares da constituição da Pedagogia radical de Giroux que são: crítica dialética, cultura, ideologia, psicanálise e resistência (PUCCI; ZUIN, 1993).

Para a elaboração de sua pedagogia radical, Giroux (1983) se limitou a analisar as categorias da racionalidade, à teorização e a cultura com análises da Escola de Frankfurt, no que diz respeito a racionalidade iluminista, que resgataria o homem das trevas da ignorância, mas que no devaneio modernista, não se concretizou.

Uma teoria da totalidade evitaria a armadilha de tratar as escolas como se elas existissem em um vácuo político e social. Ao invés disso, as escolas seriam analisadas, tanto histórica quanto sociologicamente, em termos de suas interconexões com outras instituições econômicas e políticas. Em termos pedagógicos concretos, isso significa que os educadores precisam situar a escola,

o currículo, a pedagogia e o papel do professor dentro de um contexto social que revele seu desenvolvimento histórico como a natureza da relação existente com a racionalidade dominante. Central a essa análise é que os professores vejam a evolução das escolas e práticas escolares como parte de uma dinâmica histórica na qual diferentes formas de conhecimento, estruturas sociais e sistemas de crenças sejam vistos como expressões concretas de interesses de classe específicos (GIROUX, 1986, p.253-254).

Nessa contextualização Giroux (1983, p.12) argumenta que Adorno, teórico da Escola de Frankfurt, afirma que há uma crise da razão. Pois à medida que o homem se torna mais racionalizado, perde seu caráter crítico, em virtude da sua vida em sociedade e torna-se assim, instrumento da mesma e dessa maneira “[...] a razão, como *“insight”* e crítica, transformam-se em seu oposto, isto é, irracionalidade”.

A crítica nessa concepção de razão, na Escola de Frankfurt, encontra-se duas afirmações que são primordiais no seu pensamento:

Em primeiro lugar, argumenta que a única solução para a presente crise está em desenvolver uma noção plenamente consciente de razão, noção que abranja tanto a crítica como elemento da vontade humana e da ação transformadora. Em segundo lugar, significa confiar à teoria a tarefa de resgatar a razão da lógica da racionalidade técnica ou do positivismo (GIROUX, 1983, p.12-13).

E este pensamento positivista ameaça o pensamento crítico, se apresenta como uma máscara da neutralidade, que transforma o conhecimento científico e a teoria em racionais e “[...] dissolve a tensão entre a potencialidade e realidade em todas as esferas da vida social”, (GIROUX, 1992, p.14-15) e encontra nesse terreno um fértil campo para uma hegemonia ideológica, que “[...] fundiu a racionalidade positivista ao conservadorismo político, tornando-se a primeira uma propriedade ideológica do *“status quo”*”.

Neste sentido, de acordo com Giroux (1983) ao examinar a noção de teoria na Escola de Frankfurt, constata certos elementos em relação à teoria. Primeiro, que a teoria não deve somente descrever o fato, mas deve ir à sua gênese, para explicar a natureza dos fatos, os quais mediam a teoria e a sociedade mais ampla; segundo, para isso, deve-se desenvolver uma metateoria, ou seja, uma autocrítica da crítica; e

terceiro, baseado no pensamento de Nietzsche “[...] uma grande verdade quer ser criticada e não idolatrada” (GIROUX, 1983, p.16), ou seja, o fato deve ser desvendado. Logo, estes elementos da teoria se promovem pelo pensamento dialético.

Assim, o pensamento dialético revela o poder da atividade e do conhecimento humanos como produtos e como agentes, na modelação da realidade social, mas não faz isso simplesmente proclamando que os seres humanos dão significado ao mundo, uma posição que infestou sempre a sociologia do conhecimento (Adorno, 1967). Ao invés disso, como uma forma, de crítica, o pensamento dialético argumenta que há um vínculo entre conhecimento, poder e dominação (GIROUX, 1983, p.16-17).

Neste conceito, a práxis tem em si, um objetivo transformador e “[...] uma finalidade prática emancipatória. Teoria e prática representam uma aliança singular, não uma unidade na qual uma se dissolve na outra” (GIROUX, 1983, p.19).

A questão cultural é outro ponto que Giroux (1983, p.20) observa no trabalho da Escola de Frankfurt que desenvolveu uma crítica quanto ao positivismo cultural, rejeitou a definição da sociologia tradicional e do marxismo ortodoxo, o primeiro por considerar a cultura autônoma e o segundo por se valer, apenas da representação econômica.

Sendo assim, a Escola de Frankfurt consideram a cultura como elementar aos aspectos da vida cotidiana e “o papel da cultura na sociedade ocidental foi modificado com a transformação da racionalidade crítica do Iluminismo e formas repressivas da racionalidade positivista” (GIROUX, 1983, p.20).

De acordo com Giroux (1983), a Escola de Frankfurt reflete sobre os efeitos políticos da cultura e tais aspectos eram deixados de fora pelo marxismo ortodoxo, pois com o crescimento de técnicas, concentração de poder econômico e meios de controle e dominação, esta racionalidade foge à explicação apenas do aspecto econômico.

Assim, para a Escola de Frankfurt, a dominação e o controle não se fariam mais pela força física; ela seria agora uma hegemonia ideológica de via cultural,

mediada pelas instituições as quais estão presentes na vida social: a escola, a igreja, os meios de comunicação, a família, entre outros (GIROUX, 1983).

Na explanação realizada por Giroux (1983) fica evidente a importância da cultura na sociedade contemporânea e sua compreensão é primordial, pois no ensejo da sociedade capitalista, a cultura também é um artefato que acaba se tornando mercadoria.

Dessa forma, Giroux (1986, p.41), salienta que a cultura para a Escola de Frankfurt “tinha-se tornado um novo *locus* de controle para o aspecto da racionalidade do Iluminismo no qual a dominação da natureza e da sociedade operava sob o disfarce de progresso técnico e crescimento econômico”. E assim, para Adorno e Horkheimer este novo panorama, tornava a cultura uma indústria, cunhando assim, o termo “indústria cultural”.

Na atribuição de indústria cultural pelos teóricos de Frankfurt, a cultura foge ao pensamento crítico e ganha status de diversão, ou seja, é reduzida à forma de entretenimento e caracterizam-se como uma continuação do trabalho, ou seja, um prolongamento, tendo dessa maneira o “controle” tanto das formas de trabalho, quanto do lazer.

Diante dessas características Giroux (1986) observa a divisão do trabalho presente nestas considerações, o qual torna o trabalho mecanizado enfadonho e a cultura como diversão e entretenimento que escapa ao trabalho e ao fazer isso se torna extensão desse mesmo processo.

Mas Giroux (1983, p.23), se vale das contribuições de Marcuseno que diz respeito a uma crítica mais radical da divisão de trabalho. Para ele o marxismo ortodoxo não deu conta de criar resistência contra a maldade, sendo assim:

[...] uma nova racionalidade que estabelecesse como seu objetivo a erotização do trabalho e o desenvolvimento e atendimento das necessidades humanas necessitaria de novas relações e produção e de diferentes estruturas organizacionais sob as quais o trabalho poderia ter lugar.

Nessa perspectiva, a tecnologia e a ciência, tem sido integradas pelos conceitos dominantes e penetram no mundo do trabalho e acabam por se fundir numa racionalidade dominante.

Desta forma, Giroux (1983) argumenta ser difícil considerar detalhes dos trabalhos da Escola de Frankfurt, mas que oferece uma análise histórica e dialética, contra o positivismo, no qual pode-se desenvolver uma teoria crítica, em torno dos *insights* teóricos. Assim, observou a racionalidade, a noção de teoria e de cultura, como exposto acima.

Mas Giroux (1983) também observou lacunas nos trabalhos da Escola de Frankfurt. De linguagem difícil, argumenta que não foi atribuído valor à cultura popular, e que a ênfase na cultura de massa, parece se igualar à cultura de massa. Mas apesar de alguns contrapontos, Giroux (1983, p.30) salienta que:

Sem dúvida, a seleção aqui feita não esgota a lista de críticas que podem ser dirigidas ao trabalho dos membros da Escola de Frankfurt. Mas o ponto a salientar é que a teoria crítica precisa ser reformulada de tal maneira que forneça a oportunidade de avaliação e de aprofundamento de seus “insights” para além das restrições e das condições históricas sob as quais inicialmente foram elaboradas. Deve ser salientado que as contribuições que a teoria crítica tem fornecido não se esgotaram. De fato, pode-se argumentar que estamos só começando a trabalhar as implicações das análises da Escola de Frankfurt. O essencial é a reformulação das contribuições centrais da teoria crítica em termos de novas condições históricas, sem sacrificar o espírito emancipador que a gerou.

Desta forma, então Giroux (1983) contempla os *insights* desenvolvidos pelos teóricos da Escola de Frankfurt, e desenvolve sua pedagogia radical. Primeiramente em seus estudos Giroux (1983) examina as concepções curriculares, como descritas na seção anterior e estabelece uma resistência para além das teorias de reprodução social e cultural.

Embora se fundamente muito na Escola de Frankfurt, em sua apresentação de uma proposta pedagógica, que considera radical, Giroux (1986), grande parte de suas contribuições vem de Gramsci e é nele que vai buscar seu conceito de ideologia.

Giroux questiona os frankfurtianos por não terem escapado completamente do determinismo econômico, por um certo desprezo da ação humana, por, no fundo, não serem dialéticos. Gramsci é mais adequado para Giroux desenvolver seu conceito de ideologia (PUCCI; ZUIN, 1993, p.62).

A abordagem de ideologia utilizada por Giroux (1986) vai além de uma concepção apenas, como é caso dos reprodutivistas e culturalistas. Ela deve ser enfatizada num contexto de ação, luta e crítica.

De acordo com Giroux (1997), Gramsci fornece elementos de escolarização para uma pedagogia radical, para uma construção conceitual de uma pedagogia crítica que seja coerente com as mudanças sociais e as necessidades da classe trabalhadora.

Em sua análise Giroux (1997) destaca que a pedagogia radical de Gramsci era histórica, dialética e crítica e desta forma a escola seria o local de lutas contra-hegemônicas.

Desta forma, os pilares de professores enquanto intelectuais encontra as respostas em Gramsci, de que a tarefa pedagógica não é de aceitação, mas de oposição. Assim deve-se compreender a cultura do trabalhador como ponto de partida para romper com o senso comum e desta base, o intelectual da educação, desenvolverá uma luta contra-hegemônica, através da consciência popular.

Diante deste fato, Giroux (1997) argumenta que para Gramsci o professor também é aprendiz. Assim nas relações sociais que se encontram na escola, devem ter formações sociais concretas que permitam a comunicação e ação crítica.

No trabalho de Giroux (1983,1986) em fundamentar uma pedagogia radical, ele tenta fazer uma ligação entre os trabalhos de Paulo Freire, Gramsci, a Escola de Frankfurt, ente outros. Dessa forma, a escolha por esses autores é devido a sua ênfase e discussão no que ele chama de pedagogia radical. Uma pedagogia voltada a lutar contra a dominação, estabelecendo assim a resistência no próprio campo escolar, subtraindo a opressão das estruturas de dominação.

[...] Trabalhar com alunos da classe trabalhadora, por exemplo, sob a pretendida motivação de uma pedagogia radical significaria não apenas mudar sua consciência, mas simultaneamente desenvolver

relações sociais que sustentem e sejam compatíveis com as necessidades radicais nas quais essa consciência teria que fundamentar a fim de ter significado (GIROUX, 1986, p.198).

É por certo afirmar também, que Giroux (1983,1986) utiliza o currículo como um instrumento, o qual professores podem e devem se valer para reconhecer e utilizar esta resistência enquanto intelectuais da educação. Dessa maneira é inerente ao trabalho do professor o discurso, com o qual o professor pode e deve estabelecer esta resistência, uma pedagogia crítica, radical, enquanto política cultural.

Com efeito, Bakhtin e Freire constroem modelos teóricos valiosos, a partir dos quais os educadores radicais podem trabalhar seletivamente a fim de desenvolverem um discurso que analise a escola sob os seguintes aspectos: 1. como incorporação ideológica e material de uma complexa teia de relações de cultura e poder; 2. como um espaço de contestação, construído socialmente e ativamente envolvido na produção e experiências vividas. Inerente a estas abordagens, está uma problemática caracterizada pela forma em que várias práticas pedagógicas representam determinada política da experiência. Ou, mais especificamente, tal problemática caracteriza um campo cultural, onde o conhecimento, a linguagem e o poder se cruzam a fim de produzir práticas historicamente específicas de regulação social e moral (GIROUX, 1992, p.82).

Assim, necessita-se de um discurso que se apoie na cultura como forma de política e que contenha em si aspectos de poder, de conhecimento, da ação social, da luta e que represente desta forma, uma crítica que vise a transformação social.

Portanto, a linguagem é algo imprescindível para o professor, pois é através dela que ele afirma sua posição de poder, ou seja, de conhecimento, e é através dela que ele expressa sua crítica de forma a subsidiar discursos de emancipação.

Giroux (1983) também apresenta em seu trabalho a relação entre a alfabetização, ideologia política de escolarização. Embora não seja foco de análise, as contribuições que ele traz são de suma importância ao se considerar que a alfabetização digital também é algo que deve ser reconhecido e apreendido para além das ideologias de reprodução.

Uma teoria radical da alfabetização deve pesquisar os significados e as práticas culturais de diferentes grupos e começar a clarificar como sua natureza contraditória pode ser usada para promover uma leitura crítica da realidade. Por exemplo, embora a resistência à alfabetização exponha um momento explosivo na lógica da cultura dominante, essa resistência também falha em entender como as habilidades de escrita e leitura podem ser usadas para análise crítica e construção social. Os estudantes devem alcançar as habilidades da alfabetização crítica que não somente os ajudem a entender por que resistem, mas também lhes permitam reconhecer o que esta sociedade tem feito deles e como, em parte, deve ser analisada e reconstituída de tal modo que possa gerar as condições para a reflexão crítica e para a ação, ao invés da passividade e indignação (GIROUX, 1983, p.86).

Desse modo, a relação entre tecnologia, cultura e emancipação, pode ser analisada como uma forma de alfabetizar, ou seja, em analisar os discursos presentes no que Giroux (1997) chama de novo analfabetismo e o que ele contempla em termos de leitura e também escrita, nas formas de produção cultural, de dominação e suas implicações no contexto social.

Feitas as considerações sobre a pedagogia radical de Giroux é necessário analisar o uso das tecnologias no contexto escolar e como elas podem ser mediadas pelos professores. Assim para compreender deve-se situar as relações das novas tecnologias no contexto social/escolar e que maneira suas linguagens podem ser vislumbradas no currículo de forma crítica.

Para tanto, os subcapítulos abaixo, tentarão responder a relação entre a escola e novas tecnologias e a comunicação. Ressalta-se nesta relação o professor como um intelectual, que deve ter um sólido conhecimento teórico e que supera as dificuldades práticas.

2.2 MEDIAÇÃO E EDUCAÇÃO: O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A crescente importância da ciência e da tecnologia na sociedade atual, leva a considerar algumas questões: Como os professores podem utilizar as novas tecnologias no contexto escolar? Os professores estão preparados para utilizá-las

de forma crítica, ou como recurso pedagógico? A escola está preparada para as novas tecnologias?

Antes de argumentar sobre estas questões, deve-se discorrer sob alguns aspectos já analisados neste trabalho. O primeiro diz respeito a formação docente.

As mudanças técnico-científicas trouxeram exigências para o mundo do trabalho e, conseqüentemente para a educação. Surge um novo princípio educativo e deve haver também uma nova formação de professores que deve ser rigorosa e com sólidos fundamentos.

Para tanto, a formação deverá contemplar os seguintes eixos: *contextual*, articulando os conhecimentos sobre educação, economia, política e sociedade, e suas relações, tomadas em seu desenvolvimento histórico; *epistemológico*, integrando as teorias e princípios que regem a produção social do conhecimento; *institucional*, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não escolares; *pedagógico*, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano; *prático*, de modo a integrar o conhecimento científico, conhecimento tácito e prática social; *ético*, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas, segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social; *investigativo*, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área do trabalho e da educação (KUENZER, 2011, p.686-687).

Estes eixos são apontados por Kuenzer (2011) como possibilidades de construção de propostas de formação docente contra a lógica capitalista e, segundo ela, os professores que atuam no ensino médio profissionalizante devem compreender também conhecimentos e práticas científico-tecnológicas e sócio-históricas, nas disciplinas a serem ministradas.

E assim, não há como o professor avançar em nenhum sentido sem uma sustentabilidade teórica. Assim, não há como haver uma mediação sem a práxis.

Outro ponto a ser analisado, diz respeito ao currículo. Se for notório ter embasamento prático é imprescindível ter conhecimento sobre as concepções curriculares que norteiam o trabalho do professor.

O currículo integrado é algo definido na proposta do ensino médio do Paraná. As concepções que norteiam as bases dessa proposta é o princípio educativo gramsciano.

Giroux (1997) ao perceber os professores como intelectuais, também analisa como base o princípio ideológico de Gramsci e remete ao chão da escola as categorias das quais os professores devem ter: a ação humana, a luta e a crítica.

O principal objetivo da Teoria Crítica da Sociedade é o de elaborar a crítica racional da razão burguesa. Tal propósito acaba por desembocar, então numa crítica da cultura especificamente da ideologia, principalmente na sociedade capitalista avançada, caracterizada pelo controle do Estado sobre a economia (PUCCI; ZUIN, 2009, p.53).

Sendo assim, professor crítico deve apreender as dimensões dessas concepções, seu lugar nesta sociedade e como e de que forma este controle age em prol da sociedade capitalista.

Todas estas considerações devem ser vislumbradas no currículo, uma vez que ele direciona, o trabalho pedagógico e articula as vertentes ideológicas as quais ele está caracterizado.

De acordo com Giroux (1983), no currículo devem estar presentes as ideias de emancipação e libertação. E compete ao professor e a escola, a mediação do currículo, com a finalidade da tomada de consciência sobre as relações de controle do Estado e da sociedade capitalista, para uma emancipação humana.

Assim, outra questão já analisada e que merece um destaque é a mediação pedagógica. Compreende-se neste trabalho como citado no capítulo anterior, os apontamentos de Saviani (1989), Ciavatta (2009), Vygotsky (2007), na qual a mediação é uma categoria metodológica que articula a teoria e a prática, ou seja, ela é uma transição que prevê a totalidade, a historicidade e visa uma transformação social.

Neste enfoque, salienta-se também a práxis. Não pode haver uma mediação sem a práxis pedagógica e compreende-se práxis como atividade humana, da dialética entre a teoria e prática (PARANÁ, 2006).

A práxis é uma aliança singular entre a teoria e a prática, uma se dissolve na outra. A teoria tem como finalidade uma prática emancipatória (GIROUX, 1983).

Antes de prosseguir, é preciso salientar mais um conceito presente no texto que é o de Dominação. Para tanto, utiliza-se do conceito em Saviani (2007, p. 61):

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2007, p.61).

O conceito de dominação a que Saviani (2007) se refere, tem a ver com a apropriação do conhecimento. Assim, quem domina o conhecimento são os dominadores sociais, já as camadas populares, são os dominados que ao não ter conhecimento são facilmente iludidos e não tem armas para lutar por seus direitos, pois os desconhecem.

Outra análise, importante antes de prosseguir no texto é sobre as tecnologias. O que são tecnologias e por que novas tecnologias?

De acordo com Kenski (2012, p.15) as tecnologias são essenciais, mas podem fazer a guerra:

As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias. O uso de raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações. Os conhecimentos daí derivados, quando colocados em prática, dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, a tecnologias. Desde o início dos tempos, o domínio de determinados tipos de tecnologias, assim

como o domínio de informações, distingue os seres humanos. Tecnologia é poder.

Pode-se articular as considerações de Kenski (2012) com Saviani (2012) e Kuenzer (2008), pois concordam que a tecnologia é uma produção humana, criada para atender necessidades humanas, onde fica estabelecido o trabalho como princípio educativo, da transformação da natureza para sua necessidade.

A ciência, uso e atributos de ferramentas tecnológicas, ou seja, toda criação humana, para atender um fim, é uma tecnologia. A tecnologia se expressa na mediação entre a ciência e a produção.

O termo novas tecnologias, segundo Kenski (2012, p.15-16) é uma ação bem-sucedida de grupos armados.

Novas tecnologias foram sendo criadas, não mais para a defesa, mas para o ataque e a dominação. A posse de equipamentos mais potentes abriu espaço para a organização de exércitos que subjugarão outros povos por meio de guerras de conquistas ou pelo domínio cultural. Um momento revolucionário deve ter ocorrido quando alguns grupos primitivos deixaram de lado os machados de madeira e pedra e passaram a utilizar lanças e setas de metal para guerrear. O uso de animais adestrados – cavalos principalmente – mudou a forma de realizar um combate. Canoas e barcos a remo eram frágeis diante de caravelas e navios. Assim, sucessivamente, com o uso de inovações tecnológicas cada vez mais poderosas, os homens buscavam ampliar seus domínios e acumular cada vez mais riquezas. Esta relação não mudou até hoje.

Assim, as novas tecnologias são utilizadas para dominação, daqueles que detém o poder, ou seja, o conhecimento, dos meios de produção, as finalidades, da ciência, da utilização, ou seja, da totalidade.

Desta forma, o conhecimento garante poderes a quem o detém, neste sentido, os grupos que estão no poder assumem o domínio tecnológico, o acúmulo de riquezas, entre outros e exercem grande influência mundial.

De acordo com Kenski (2012, p.18) a globalização auxiliou nesse processo e cria uma nova divisão social:

O mundo desenvolvido e rico é o espaço em que predominam as mais novas tecnologias e seus desdobramentos na economia, na cultura, na sociedade. Os que não têm a “senha de acesso” para ingresso nessa nova realidade são os excluídos, os “subdesenvolvidos”. Em todos os países, ricos ou pobres, em alguns mais noutros menos, esses dois grupos – incluídos e excluídos – se apresentam de forma muito semelhante. Desenha-se uma nova geografia, em que já não importa o lugar onde cada uma habita, mas as suas condições de acesso às novas realidades tecnológicas. [...] Este é também o duplo desafio para a educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios.

Frigotto e Ciavatta (2001, p.13) ao sinalizar sobre a globalização, evidenciam que [...] “a globalização não é algo negativo. Negativa é a forma social que assumiu mediada pelas relações capitalistas”. Aqui fica explícito que aqueles que detêm o poder, detêm a totalidade do conhecido, da ciência, das novas tecnologias e da informação, mediando-os para suas próprias finalidades.

A escola também exerce poder. Ao selecionar conteúdos, no currículo, na forma como se dá o conhecimento e na mediação das tecnologias entre alunos e professores (KENSKI, 2012).

Portanto, a mediação deve permitir [...] “uma visão historicizada do objeto singular que deve ser buscado nas determinações mais gerais, nos seus universais, assim como ser situado no tempo e no espaço, na sua particularidade histórica” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001, p.17).

É incontestável que as novas tecnologias, a ciência e os meios de comunicação proporcionam uma vida mais confortável, uma libertação do trabalho árduo, exaustivo e a comunicação instantânea. Mas ao mesmo tempo que disponibilizam o conforto, também o tiram. Sendo o mundo movido pelo capital, quem consome grande parte das novas tecnologias não é a classe trabalhadora, mas quem a domina pode-se concluir que elas estão a serviço da grande hegemonia e apenas são para dominação.

Em outras palavras, ao exercerem o domínio do conhecimento, da ciência, da informação, da comunicação e das novas tecnologias, podem adquiri-las quem puder comprá-las.

A contradição existente é latente e deve ser contestada. Há, pois, uma promoção dos bens culturais, mas uma deturpação em transformá-los em mercadorias. Ao consumir, somos consumidos.

É dentro dos parâmetros deste paradoxo que um exame de valor e função da leitura e uma sociedade multimídia pode ser analisado. A necessidade de tal perspectiva encontra-se nos laços intrincados, muitas vezes ignorados, que existem entre os vários modos de comunicação e as forças políticas que dominam esta sociedade. Falar de uma coisa sem falar da outra representa não apenas um problema conceitual, mas também uma falha política. Em termos gerais, isto significa que qualquer entendimento do relacionamento entre a mídia eletrônica e a cultura impressa fica confuso a menos que tal relacionamento seja situado dentro do contexto histórico e social específico no qual se encontra (GIROUX, 1997, p.111-112).

Giroux (1997) ressalta que não se pode observar a tecnologia apenas pelo que ela produz, ou reproduz, ela deve ser analisada na sua amplitude histórica, uma vez que ela é uma produção da humanidade, e sabemos que a história é um movimento dialético, ou seja, surge de necessidades humanas, de contextos sociais. Basta saber e questionar a serviço de quem ela está e a quem serve.

Historicamente, o relacionamento entre as mudanças na sociedade e as mudanças na comunicação tem sido determinado menos pela natureza da tecnologia de comunicação em desenvolvimento do que pela ideologia dominante e formações sociais existentes em tal sociedade (GIROUX 1997, p.112).

Estas observações descritas por Giroux (1997) mostram algo a ser considerado sobre as tecnologias. Muitas vezes as tecnologias são consideradas como vilãs no contexto geral e esquecemos que por trás delas existem forças ideológicas a quais detém o poder.

Nessa perspectiva Giroux (1997, p. 112) apresenta uma abordagem sobre estas questões que ele chama de “dialética do uso e potencial da tecnologia”. Ele também chama a atenção para grande parte dos teóricos sociais que optaram em ignorar tais questões.

Quando se fala da potencialidade que as novas tecnologias poderiam ter em dada sociedade, ou mesmo na escola e o real uso que se faz dela de forma particular, existe, pois, uma contradição. É, nesta contradição que são analisados “[...] o relacionamento em transformação entre as culturas visual e escrita na sociedade. Não fazer isso significa ser vítima de uma espécie de fatalismo tecnológico ou então de uma utopia tecnológica” (GIROUX, 1997, p.112).

É necessário compreender e apreender o que os *media*⁶ e as novas tecnologias, representam dentro do sistema capitalista que tange, e/ou engrena não só questões econômicas, mas como repercute no processo educacional, no seio da própria história da humanidade e contorna, molda e transforma padrões culturais.

Desde a criação da prensa até os dias atuais, passaram muitos anos, transformações e revoluções no campo da comunicação e das tecnologias, como bem salientou Giroux (1997) oferecendo uma liberdade, conforto, não somente no lazer, mas no próprio labor, nas tarefas usuais dos indivíduos, no avanço da medicina, nas inúmeras possibilidades em se estruturar a vida social do ponto de vista da ciência.

Mas esta realidade, não está ao alcance de todos. A racionalidade, ou mesmo como diriam os pensadores da Escola de Frankfurt, o excesso da racionalidade capitalista, geraram um mal-estar social, um desequilíbrio entre o que ela oferece e quem pode usufruir, ficando grande parte da população, ou seja, às massas, na marginalidade desta liberdade.

Belloni (1998, p.4-5) reflete sobre a educação frente a sua incapacidade emancipatória sobre as novas tecnologias:

Nos países periféricos, a escola está perdida em meio a essas culturas híbridas de mensagens pré-modernas, disseminadas em suportes *high tech*; de políticas arcaicas propostas em discursos inovadores produzidos por marketings eficientes. Baseada no discurso escrito, nos valores seguros do erudito no papel firme e insubstituível da professora, a escola no Brasil abriu mão, sem os realizar, dos ideais modernos – conhecer para se emancipar – e tentou ser apenas e diretamente instrumental ao mercado. Restringindo-se ao treinamento do trabalhador, a reforma da

⁶ *Media*: novos meios de comunicação (mídias, derivado do inglês *mass*, *media* ou, em português meios de comunicação de massa) ampliam o acesso a notícias e informações para todas as pessoas (KENSKI, 2012, p.27).

educação realizadas nos anos 70 evitou formar o cidadão, numa perspectiva tecnocrática cuja eficácia foi medíocre. O campo da educação confronta-se agora com mais uma crise de paradigmas: ainda não temos biblioteca e já temos computador. Ainda não aprendemos a lidar com a TV e já chega a multimídia. Como recuperar o tempo perdido? Pela internet?

Primeiramente, o Brasil mediante as mudanças no mundo do trabalho, da necessidade de outro princípio educativo, estabeleceu certas modificações emergenciais, em prol da qualificação de mão de obra.

Uma das alternativas foi, inicialmente, a Deliberação 2.208/97, que separou o ensino médio e o ensino profissionalizante e valorizou o ensino médio acadêmico, causando impacto sobre as universidades.

A LDB nº 9394/96 intensificou ainda mais os problemas educacionais de acordo com Kuenzer (1998a), pois com a formação de tecnólogo nos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET's e no Paraná, foi criada a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, a partir do antigo CEFET, retirando a formação da universidade que visa ficar “restrita” a elite.

Outra questão diz respeito aos cursos de licenciatura. As políticas educacionais, assim como a própria história de formação docente mostra um descompromisso educacional que nunca foi tratado com políticas estruturadas, permanentes e efetivas.

Os modelos, anglo-saxônico e napoleônico, adotados pelas universidades como aponta Saviani (2009), não estão preparados integralmente para formar professores capazes de atuar na sociedade vigente.

A EAD (Educação a Distância) também foi outra política emergencial, de formação docente, de acordo com Belloni (2008), estabelecida para suprir uma ruptura formativa, mas que na realidade não ocorreu, por não haver estrutura na própria base das políticas paliativas que a introduziram.

Junta-se a isso, políticas que na superficialidade, demandaram às escolas aparelhos tecnológicos como os computadores, aparelhos multimídia, tablets, lousa digital, sem uma formação adequada aos professores que irão utilizá-las, e cria-se como bem cita Belloni (1998) uma contradição profunda e de difícil resolução.

As escolas têm, nesse sentido, vários aparelhos tecnológicos, que os professores não veem utilidade, por não tem formação adequada. Não há uma concepção de conhecimento na sua totalidade, ou seja, na práxis, apenas uma visão de uso tácito, como se isso fosse a solução para a introdução das novas tecnologias no contexto escolar.

Assim, as escolas dispõem de computadores, mas não de bibliotecas, de infraestrutura necessária para utilização dos mesmos, muito menos de formação aqueles que deveriam se utilizar delas.

Com o advento da globalização, da internet, das mídias e dos meios de comunicação, o consumismo também teve um crescimento astronômico. A racionalidade tecnocrática ganha um *status* de contemplação, pois ao passo que se domina melhor a natureza, também se criam formas de conforto em relação a vida social, mas também um domínio técnico cada vez maior da consciência.

[...] A tecnologia da indústria da consciência não pode *produzir* cultura; ela só pode reproduzi-la e distribuí-la. Concomitantemente, a indústria da consciência não é a única agência de socialização. Em outras palavras, a cultura de massa em suas várias formas gera contradições e também consenso, embora com pesos diferentes. Tanto em termos objetivos quanto subjetivos, a tecnologia da indústria da cultura de massa cria focos de resistência alimentados por suas próprias contradições. Por exemplo, ela gera constantemente expectativas e necessidades que não pode satisfazer, e, no entanto, contém em sua tecnologia a possibilidade de real comunicação entre as pessoas – isto é, as pessoas poderiam se tornar tanto transmissores como receptores de informação (GIROUX, 1997, p.116).

Giroux (1997) chama a atenção para a necessidade da resistência que é produzida na própria contradição em que foi gerada. Em sua análise, quanto à cultura impressa e visual. Ele atribui diferenças as quais podem ser emancipatórias.

A cultura visual como a TV, eliminou a necessidade de uma crítica para vislumbrá-la, não requer muitas habilidades e o indivíduo é reduzido à telespectador. Já a cultura impressa, também tem em seu bojo um conteúdo expresso de manipulação de consciência, mas diferente da TV, exige atenção e habilidade, como a leitura e a alfabetização.

A cultura visual é acessível a todos, envolve o “espetáculo”, ganha “status” social e se expressa à sombra da técnica. A televisão tem em nossa cultura certo prestígio, está presente em quase todos os lares, tem um espaço somente para si, normalmente na sala e com certo destaque, permite o acesso de muitos ao mesmo tempo, além a passividade daqueles que estão ao seu redor.

A mídia eletrônica está nas mãos dos monopólios corporativos e seria necessária uma redistribuição de poder e riqueza para colocá-la à disposição do público. Embora importante esta tarefa deve ser precedida por uma mudança na consciência popular e acompanhada pelo desenvolvimento de uma luta política em andamento. Além disso, ela subestima o poder da mídia em definir o uso de sua própria tecnologia. Em outras palavras, mesmo com o acesso cada vez maior a meios de comunicação eletrônicos, não visuais como os rádios CB, o público encara estas formas de comunicação como importantes somente para atividades de lazer (GIROUX, 1997, p.119-120).

Em primeiro lugar, a comunicação também se apresenta como mediadora; um poderoso instrumento, uma vez que ela exerce um papel coercitivo nas relações do processo educacional, seja de forma ao convencimento, seja de forma ao ajustamento ou mesmo de emancipação.

Em segundo lugar, enfatizar que a linguagem, ou seja, o discurso, também se apresenta como uma linguagem de dominação. E a chave da construção de um currículo crítico para além da reprodução está na linguagem, ou seja, no discurso em que o professor está se apoiando:

Longe de ser neutra, a cultura dominante na escola é caracterizada por um ordenamento e legitimação seletivos de formas privilegiadas de linguagem, modos de raciocínio de códigos e experiências da classe dominante. A cultura escolar, contudo, funciona não apenas para confirmar e privilegiar os estudantes das classes dominantes, mas também, através da exclusão e do insulto, para invalidar as histórias e experiências e sonhos de grupos subordinados (GIROUX 1997, p.26).

Em terceiro lugar a compreensão das diferentes vertentes teóricas em torno do currículo, a fim de se entender as dimensões do trabalho pedagógico e a que ele serve, bem como a que sujeito ele quer formar.

Ao tomar como base o princípio de uma alfabetização radical proposta por Giroux (1983, p.87) em que ele considera:

[...] As habilidades de alfabetização, nesse caso, tornam-se instrumentos que capacitariam os estudantes da classe trabalhadora a se apropriarem daquelas dimensões de sua história que têm sido suprimidas, bem como daquelas habilidades que revelarão e que explodirão as falsas atrações e os mitos que escondem as profundas divisões e inquietações do Estado capitalista. É esta tarefa que deve torna-se a base e o objetivo de uma alfabetização crítica.

Desta forma, o princípio norteador de Giroux (1983), ganha redefinição em “Os professores enquanto intelectuais” (1997), no qual Giroux (1997, p. 121) atribui à tecnologia impressa uma possibilidade de emancipação: “A cultura impressa permite o desenvolvimento de métodos de conceitualização e organização social que poderiam eliminar o papel atual os meios visuais e eletrônicos como força opressiva”.

Inicialmente, um dos princípios norteadores da mediação pedagógica é linguagem, ou seja, a comunicação do professor em sala de aula. Uma vez entendido o poder das novas tecnologias, dos meios de comunicação, como estes geram uma reprodução cultural, em prol da sociedade dominante que a gerou para a manutenção do poder. É neste arcabouço teórico que deve imperar o poder, o conhecimento, o discurso da possibilidade, da crítica e da resistência do professor enquanto intelectual da educação.

Após estas reflexões é necessário remetê-las a sala de aula. Inicialmente, o professor deve compreender o que foi exposto acima sobre as tecnologias, a informação e a comunicação. Para o professor intelectual, o domínio do conhecimento é primordial.

Para tanto, se orientar pelas tecnologias, seus conceitos, também se torna relevante, assim como apreender algumas estruturas básicas da tecnologia.

Kenski (2012) afirma que as tecnologias servem também para informar, comunicar e educar. A linguagem oral, a linguagem escrita, a linguagem digital, se expressam pelas tecnologias. A linguagem se converte na base da tecnologia da inteligência, e oferece poderosamente a informação e a comunicação.

A linguagem oral é uma construção da humanidade, no qual cada povo transmite seus conhecimentos usos e costumes; a linguagem escrita liberta o homem da memorização, é assim, uma ferramenta na ampliação da comunicação; a linguagem digital é a linguagem eletrônica de informação e comunicação, são hipertextos, compreende oralidade e escrita (KENSKI, 2012).

O hipertexto é uma evolução do texto linear na forma como o conhecemos. Se no meio desse encadeamento de textos houver outras mídias – fotos, vídeos, sons etc. -, o que se tem é um documento multimídia ou, como é mais conhecido, uma *hipermídia*. Hipertextos e hipermídias reconfiguram as formas como lemos e acessamos as informações (KENSKI, 2012, p.32).

Percebe-se, dessa forma, como a comunicação e a informação rompem com o espaço-tempo em uma escala mundial e apreender estas linguagens e como elas se configuram é de suma importância.

O avanço do mundo digital e tecnológico define novas relações sociais e como consequência de poder, pois possibilita um rápido acesso à informação e desta forma ao conhecimento.

Dentre os teóricos que se usufruem da tecnologia como uma mediação educacional esta Moran (2013), atribui às tecnologias como um recurso pedagógico, que não substitui o professor, mas apenas “potencializa”, aquilo que o professor já domina que é o conhecimento.

Assim, as tecnologias de informação e comunicação podem auxiliar o professor na produção do conhecimento. As tecnologias de apoio à pesquisa, como a internet, tecnologias para comunicação e publicação, vídeos, jornais, revistas, TV, as redes sociais, podem ser utilizadas em sala de aula.

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais da educação escolar,

que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, só conseguiremos dar-lhe um verniz da modernidade, sem mexer no essencial. A internet e as tecnologias digitais móveis trazem desafios fascinantes, ampliando as possibilidades e os problemas, num mundo cada vez mais complexo e interconectado, que sinaliza mudanças muito profundas na forma de ensinar e aprender, formal e informalmente, ao longo de uma via cada vez mais longa (MORAN, 2013, p.71).

Moran (2013) evidencia as potencialidades do uso das novas tecnologias e sala de aula e a necessidade de uma nova educação. Ele se utiliza de suas experiências em sala de aula para problematizar as novas tecnologias.

Em seus estudos, Moran (2005, p.2) reporta-se a internet que vem se tornando cada vez mais hipermídia, e que pode ser um caminho para comunicação de professores e alunos, [...]“já que permite juntar a escrita, a fala e proximamente a imagem a um custo barato, com rapidez, flexibilidade e interação até há pouco tempo impossíveis”.

Da mesma forma, a TV e o vídeo, servem para a comunicação. Ambos se configuram como linguagem e escrita, imagens e sons mexem com os sentidos e com a emoção (MORAN, 2005).

Por isso, a TV tem se tornado uma importante arma da hegemonia capitalista mundial. Ela abrange todo o globo terrestre e está presente na maioria das casas, e ainda, com lugar de destaque.

Outra tecnologia muito utilizada nos dias de hoje é EAD. Belloni (2008) apresenta várias definições de diversos autores sobre a EAD e salienta que todos a definem pelo que ela não é, ou seja, uma forma convencional de ensino.

De todas as definições Belloni (2008, p.27) destaca a utilizada por de Peters (1973), pois segundo ele aplica [...] “o “paradigma” econômico elaborado para descrever o processo de produção industrial de um dado período do capitalismo (fordismo)”, ou seja, ela serve um grande número de pessoas, em qualquer lugar que estejam e este ensino acontece nos mesmos padrões industriais.

Belloni (2002) problematiza e enfatiza que a EAD não pode servir apenas para superar e/ou consertar problemas educacionais como algo paliativo e emergencial, o que acabou acontecendo com a promulgação da LDB nº 9394/96. A

EAD não pode servir apenas para atender a determinadas demandas, ela deve consistir em algo permanente e consistente, na formação docente.

Tanto Belloni (2002, 2008), Moran (2005, 2013) e Kenski (2012), destacam que é preciso uma nova formação docente e a necessidade de reformular radicalmente currículos e métodos e os professores deveriam dominar tudo isso.

Nesse sentido, Kenski (2012) argumenta sobre quais seriam as competências necessárias para o domínio do processo, das linguagens, pois o avanço tecnológico é contínuo e rápido, tornando celulares, computadores obsoletos em um curto espaço de tempo, por terem um modelo mais novo, com mais atributos.

Entende-se a competência como práxis, ou seja, na relação entre a teoria e a prática. “[...] A práxis, portanto, é compreendida como atividade material, transformadora e orientada para a consecução de finalidades” (KUENZER, 2011, p.12).

Assim, o homem apenas adquire conhecimento daquilo que concebe na prática, ou seja, na realidade e não apenas concebido de forma teórica. Kuenzer esclarece (2011, p.12):

A realidade, as coisas, os processos, são conhecidos somente na medida em que são “criados”, reproduzidos no pensamento e adquirem significado; e esta recriação da realidade no pensamento é um dos muitos modos de relação sujeito/objeto, cuja dimensão mais essencial é a compreensão a realidade enquanto relação humano/social. Em segundo lugar, é preciso considerar que a prática não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediaticidade para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento.

Sendo assim, a mediação acontece mediante a práxis. Não há como mediar a tecnologia se ela não estiver presente no currículo, na prática do professor.

Para tanto, Moran (2013) trata de alguns desafios que o trabalho com as tecnologias traz, entre elas está o rompimento com o ensino tradicional. Já foi

comentado que é emergente uma nova formação de professores e uma alternativa seriam os cursos de formação continuada que ocorrem no Estado do Paraná, na gestão Requião.

Mas, com a desarticulação da política anterior, houve uma ruptura neste processo. O que não pode é cruzar os braços frente a esta situação, estamos diante de uma crise educacional, onde as diferentes linguagens em sala de aula, não se fundem na construção do conhecimento.

Não é certo afirmar que as novas tecnologias são a resposta para a crise educacional, pois elas não são. Elas constituem parte de algo muito maior, do qual o professor deve apreender.

Isso não significa que a partir de agora, os professores devem ter presente em sua aula, algum recurso tecnológico para “incrementar” o conteúdo, mesmo porque esse foi o chamado das políticas neoliberais, que de acordo com Morais (2003, p.9):

[...] o discurso hegemônico nas políticas educacionais dos anos 1990 apregoava a obsolescência das antigas referências e propunha um projeto educativo de outro porte, formador do “cidadão” possuidor das competências necessárias para dominar os chamados “códigos da modernidade”. Tais códigos definiam-se por uma variedade de enfoques e conceitos, entre os quais predominava uma concepção que os reduzia ao manuseio das tecnologias de informação e comunicação, em atividades pedagógicas e educacionais de todos os níveis. As tecnologias de informação e comunicação foram definidas, em uníssono, como os elementos básicos da dinâmica da nova ordem mundial e do exercício da cidadania.

Nesse sentido, a utilização das tecnologias não pode ser reduzida a uma utilização prática. Ela deve estar inserida no contexto da práxis, conforme citou Kuenzer (2012) conhecimento, prática e teoria, são dialéticos, são unificados e um não funciona sem outro.

Assim como a ciência vai para o piso de fábrica, aproximando-se do trabalhador pela mediação do engenheiro, que deixa de gerenciar pessoas, para gerenciar processos, a escola deverá propiciar a apropriação do conhecimento por meio da articulação com seu *locus* de produção: o mundo das relações sociais e produtivas. Esta

articulação é a nova função do professor, que não mais ensina por meio de relações interpessoais com os alunos, mas estabelece a mediação entre eles e a ciência no seu acontecendo, na práxis social e produtiva, gerenciando, portanto, o processo de aprender. Este processo não se mais exclusivamente na dimensão individual e coletiva, subjetiva e objetiva, teórica e prática, que caracterizava o trabalho humano enquanto categoria fundante dos processos de produção do conhecimento. Em decorrência desta nova concepção, o espaço escolar – até agora rigidamente organizado, com suas inúmeras estratégias de centralização e formalização que objetivam o pré-disciplinamento necessário ao trabalho e à sociedade organizados segundo o paradigma taylorista/fordista – precisa ser repensado (KUENZER, 1998b, p.49-50).

Ou seja, a mediação deve estabelecer na práxis social, o conhecimento. Dessa forma, a mediação entre a formação de professores e as novas tecnologias devem ser inseridas em contextos práticos.

Dada essas considerações, antes de tentar esclarecer os problemas apontados por Belloni (1998) entre a realidade escolar e a introdução das novas tecnologias e as questões iniciais do texto sobre sua utilização pelos professores é necessário evidenciar a educação e a comunicação.

Os documentos normativos e os teóricos apontam sobre a necessidade a partir do novo princípio educativo, uma nova formação de professores. Mediante o que aponta Kuenzer (2008, p.17) da composição do currículo, para o ensino médio profissionalizante:

[...] - os princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam as relações sociais e produtivas; - os conhecimentos às formas tecnológicas que estão na raiz dos processos sociais e produtivos contemporâneos; - as formas de linguagem próprias das diferentes atividades sociais e produtivas; - os conhecimentos sócio-históricos e as categorias de análise que propiciem a compreensão crítica da sociedade capitalista e das formas de atuação do homem, como cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história.

Assim, os professores que trabalham com esta modalidade de ensino, devem ter o conhecimento de todos estes princípios, para que possam integrá-los ao currículo.

E além dos conhecimentos as formas tecnológicas estão as linguagens, ou seja, a comunicação. Sendo assim, discorrer sobre tal assunto é relevante a este trabalho, uma vez que compõe este novo paradigma que se apresenta a formação docente, juntamente com as novas tecnologias.

Desta forma, o próximo subitem deste capítulo, trará algumas considerações sobre a educação e a comunicação a fim de nortear a discussão futura do objeto de pesquisa deste trabalho.

2.3 EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE COMUNICAÇÃO

Como já salientado anteriormente, as mudanças no mundo do trabalho, exigiram uma nova formação de professores, pois um novo há um novo princípio educativo baseado na ciência, nas novas tecnologias, no conhecimento, na informação e na comunicação.

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante (KUENZER, 2008, p.169).

Historicamente a formação de professores sempre esteve imersa em crises e problemas aos quais revelam o descompromisso das políticas públicas com a educação.

As mudanças apontadas por Kuenzer (2008) evidencia a rápida transformação do mundo do trabalho, da ciência, que demandam certas habilidades as quais, ainda estão longe do contexto escolar.

A escola, a educação e a formação de professores, sempre estiveram à mercê de políticas emergenciais e paliativas, que não deram suporte afirmativo em se tratando de qualidade. Foram respostas aligeiradas, em virtude de acontecimentos históricos que mais prejudicaram, do que avançaram em sua formação.

A LDB nº 9394/96, mostra claramente, em seus devaneios de redação, não avançou em relação a formação docente que desde a década de 1930 não encontrou um encaminhamento satisfatório (SAVIANI, 2009).

Em contrapartida, as mudanças das novas tecnologias e seus impactos são sentidos na educação. Como bem salienta Belloni (1998), ainda não foi vivenciada a era iluminista, de razão, do homem emancipado à luz da ciência na educação.

Houve muitas mudanças desde a invenção da prensa tipográfica de Gutenberg por volta de 1450, criada a partir da prensa de vinho e a invenção do telefone de Bell em 1876. Com certeza as inovações naquela época romperam paradigmas, estabeleceram novas formas de sociedade, cultura e economia, como é o caso da prensa tipográfica aliada a movimentos como o da Reforma Protestante. Estava dado o primeiro passo para a difusão da comunicação e da ciência.

De acordo com Barbosa (2011), a Reforma Protestante foi um movimento religioso ocorrido no século XVI, tendo como cenário a Alemanha e como seu ator principal Martinho Lutero que dividiu a Igreja Católica, entre os conservadores e protestantes do clero.

A Reforma não apenas transformou a Igreja na época, como também contribuiu para mudanças políticas, sócias, culturais e educacionais, uma vez que Lutero defendia uma educação gratuita que deveria ser mantida pelo Estado (BARBOSA, 2011).

Desta forma, a reforma protestante rompeu com a Igreja Católica estabelecendo uma nova forma de organização na sociedade, o sagrado não mais privava o homem de atribuir riqueza para si, formando assim, uma nova classe, de homens livres, comerciantes, que deveriam ter o conhecimento letrado para a leitura da Bíblia, mas também para as relações sociais que se delineavam em torno da escrita (PONCE, 1985).

Com a prensa tipográfica, a comunicação impressa, disseminava a cultura letrada, e exigia um novo cidadão, um novo homem que deveria se apropriar do letramento para se estabelecer nesta nova sociedade, surgia assim, a escola formadora do homem agora emancipado.

A comunicação que nos primórdios se dava através da oralidade, depois escrita por meio de cartas, agora estava impressa, nas páginas dos livros, podendo ser difundido o saber científico e permanecer por muitos anos para fazer história.

Desde então a comunicação evoluiu. Com a criação do telefone, alteravam-se novamente as formas de comunicação estabelecidas, que agora estavam além do espaço de forma imediata.

Com o advento do iluminismo, da modernidade, a escola toma novas formas de organização; a racionalidade, a universalização da educação, o período das luzes pelo caminho da ciência, a recusa pelo dogmatismo cristão, a libertação do homem, encontraram na Reforma Protestante, seu berço de propagação.

Na utopia iluminista, a educação desempenhava um papel social de grande importância, inédito na história da humanidade: coerente com a crença no progresso baseado no saber, o projeto da modernidade atribui à escola a função de socializar as novas gerações, formando os futuros cidadãos respeitadores das instituições sociais e do Estado. A educação moral e cívica deve formar igualmente o trabalhador e a elite, iguais na cidadania, porém cada grupo em sua função, todos contribuindo para o progresso da sociedade. A escola ganha *status* de instituição oficial, pública, mantida pelo Estado, tendo como principais características sua independência religiosa (laica e científica) e seu caráter universal (igual para todos). É a escola da cidadania (BELLONI, 1998, p.3).

Belloni (1998) aponta as ideias iluministas como utópicas, uma vez que as mesmas ainda não se consolidaram nos dias atuais. O vislumbre da modernidade, com a educação a fim da emancipação do homem ainda não aconteceu. Eis aqui a contradição de regulação e emancipação; regulação do Estado e emancipação do homem.

Com a Revolução Industrial, a escola se delineia mais uma vez; os conceitos de emancipação transformam-se na reprodução da sociedade capitalista que se

instaurava, sob a égide da desigualdade social e sob a regulação do Estado como mantenedor da tensão e conflitos, mas à sombra de interesses do grande capital.

No final do século XX, as mudanças de caráter econômico, estrutural em face às novas tecnologias, a informação, comunicação, da ciência e a globalização, tiveram grande repercussão, que demandam novos sujeitos para atuarem nessa sociedade.

A comunicação por outro lado, traçou caminhos transformadores em conjunto à tecnologia. Sendo através das imagens da mídia, dos slogans, da TV, dos celulares, dos laptops, os tablets, enfim de uma gama de artefatos criados para propagar a comunicação.

Não há limites quando se pensa em tecnologia, que diria Bell ao se deparar com os modernos celulares que segundo Jenkins (2009) é como um canivete suíço, você pode ler e-mails, acessar inúmeras informações, mas terá dificuldade em usar apenas o telefone, ou ainda querer encontrar no mercado um telefone que faça apenas ligação.

Na cultura da convergência de Jenkins a tecnologia móvel permite isolar-se, mas ainda permanecer em contato, mesmo a quilômetros de distância, com uma interatividade de atividades em locais diferentes, como é o caso dos *telecooning*⁷. A internet possibilitou o acesso rápido e instantâneo, do acesso, das trocas de informação, ao pagamento de contas, entre outras inúmeras possibilidades, sem sair da comodidade de sua casa.

No campo da comunicação, duas tendências aparentemente contraditórias delineiam-se claramente: de um lado, uma extrema concentração da produção globalizada de bens culturais com base na publicidade; de outro, uma fragmentação cada vez mais acentuada de textos, máquinas, meios, mitos, linguagens e públicos que se mesclam, se adaptam e transformam as diversidades culturais (BELLONI, 1998, p.3).

Belloni (1998) aponta para os bens culturais, propagados pela publicidade neste mundo globalizado e da fragmentação que ocorre no cerne da comunicação,

⁷ *Cocooning* (do inglês “cocoon”, “casulo”) é um termo cunhado nos anos 1990 para definir a tendência ao isolamento social nas últimas décadas: as pessoas preferem ficar em casa a interagir socialmente. O aparecimento de novas tecnologias, como a internet, acentuou essa tendência. [N. do T.] (JENKINS, 2009, p.45).

em virtude da globalização que se mescla, se adapta e transformam as diversidades culturais.

As relações postas neste mundo global colocariam o consumo e a mídia numa estreita relação de dependência, uma vez que a mídia e os sistemas de comunicação estão globalmente ligados, formando uma rede conectada de informações, as quais através da internet são acessíveis a quaisquer pessoas que disponham de acesso a ela.

Diante do mundo global encontra-se a escola, a qual sofre as mazelas desse processo, pois é um território de produção/reprodução, no qual a segunda é mais evidente, e as diversas identidades presentes na escola, muitas vezes passam despercebidas, pois a forma pela qual ela está pautada é engessada, fixa, estável e invariável no processo educativo, sob a forma de conteúdos, avaliação e currículo.

A comunicação rompe com o espaço-tempo, e se encaixa perfeitamente no mundo globalizado e serve como ponte triunfal para o consumo, com didática e métodos aperfeiçoados para isso. Já a escola não possui mecanismos para tal acompanhamento. Mas, no que se refere a conceituação de educação e comunicação, afirma-se que:

Educação, finalmente, é proporcionar o conhecimento. [...] É imaginar o indivíduo como fonte de si mesmo, mas que permeia e é influenciado pelo ambiente social em que vive e atua. É contar que sua aprendizagem é dependente de suas interações e que seu conhecimento não está restrito a livros e aulas; é amplo e complexo como as relações humanas. É tentar compreender, uma vez que é impossível interpretar na sua totalidade, o processo do saber. [...] E comunicar, estará longe disso? Pelo contrário. Comunicar vem do latim *comunicare* que quer dizer “colocar em comum”. É, igualmente, disponibilizar o conhecido, reduzir o desconhecido e proporcionar o conhecimento entre atores sociais. É, também, buscar a ordem, estabelecer padrões de poder é formalizar instrumentos de convívio e aproximação. É usar a capacidade de abstração, a imaginação. É interpretar o mundo a ser interpretado por ele. Uma interpretação de pressuposições próprias do mundo individualizado, da tradição histórico-cultural do sujeito, dos instrumentos metodológicos utilizados pelo observador e pela sua imaginação produtiva. Um conceito que pode ser utilizado tanto para o processo comunicacional, ambos em um resumo de como o homem conhece o mundo, de como se comunica com o mundo, de como “se coloca em comum” (MAGALHÃES, 2007, p.46-47).

Nas palavras de Magalhães (2007), fica evidente o quanto a educação e a comunicação têm laços estreitos, mas que caminham em sentidos opostos. A comunicação que aliada à mídia e à tecnologia, manipula e estimula ao consumo, com aportes cada vez mais criativos, interativos e atrativos. Já a escola rejeita as mídias e a tecnologia, reproduz o consumo ou ele é velado e tem um sistema cada vez mais restritivo, punitivo e autoritário.

Ao se propor a reflexão em torno da comunicação e da educação é de estabelecer vínculos entre ambos no espaço da sala de aula. A educomunicação proposta por Citelli (2004, p.142) é uma resposta aos descaminhos traçados por ambos. E “para uma aproximação “educadora” que responda a certas inquietações teórico-metodológicas e de problemas envolvendo os modos de as escolas dialogarem com os *media* e com as novas tecnologias”, se faz necessário que professores conheçam e reconheçam os dispositivos presentes no campo da comunicação e das tecnologias a fim de aplicá-las na educação de forma crítica.

Ao propormos que a escola passe a trabalhar com os produtos mediáticos, não falamos da prática de fazer uso de exercícios segmentados com a finalidade ideológica de reconhecer os males civilizatórios causados pelos programas de rádio ou televisão; tampouco pensamos numa crítica tópica dos conteúdos veiculados. O objetivo é o de equipar intelectualmente alunos e professores para o melhor entendimento dos significados, mecanismos de ação e resultados práticos ensejados pelos *media* e pelas novas tecnologias. Há, por esta via, problemas técnicos, políticos, ideológicos, éticos, a ser discutidos e cujos resultados têm reflexos diretos sobre a vida associada. [...] E a escola pode e deve, malgrado os seus limites, funcionar nesse contexto, como operosa arremessadora de pedras na placidez do lago (CITELLI, 2004, p.147).

As dimensões evidenciadas para o trabalho com as novas tecnologias apontam para mudanças técnico-científicas de um novo princípio educativo o qual é também apontado por Kuenzer (2011) e vale ressaltar mais uma vez, que a formação de professores deve contemplar mudanças de ordem contextual, epistemológica, institucional, pedagógica, praxica, ética e investigativa.

Diante disso, considerar que o uso da tecnologia em sala de aula ainda é motivo de controvérsias: aos que a utilizam, porém em nada altera na prática

pedagógica enquanto mediação e os que a ignoram. É necessário, pois um trabalho pedagógico voltado para a crítica desde os significados, os mecanismos de ação e resultados.

Percebe-se que o professor está ciente das mudanças vividas em nosso tempo e da conseqüente urgência em encontrar alternativas para o impasse posto pelos atuais modelos escolares, entretanto, situado no olho do furacão, revela sentimento duplo: *erosetânatos*, atração e repulsa, encantamento e medo. Ao mesmo passo, o docente fala na urgência em aproveitar a massa de informações disponibilizadas pelos media e na falta de preparo para utilizá-la correta e eficazmente. Afirma a inevitabilidade do ingresso da informática nas escolas, mas revela um certo alheamento ao sistema e mesmo confessa que os computadores são máquinas de complicada operação (CITELLI, 2004, p.212).

Trata-se aqui, portanto, de algumas considerações a serem feitas sobre a formação docente:

Deve e ter claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica as aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação de gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p.1359).

Vários são os problemas enfrentados nas escolas e na formação de professores. Gatti (2010) expressa de forma contextualizada às condições em que se encontram as escolas atualmente e isso revela na prática o conceito da política neoliberal quanto à educação.

A comunicação, as novas tecnologias e a educação andam em lados opostos; as linguagens presentes no mundo globalizado, não são os mesmos presentes na

escola. Atualmente a escola não forma nem para o mercado do trabalho, tampouco para o mundo do trabalho.

As fábricas hoje modernizadas com tecnologia avançada, as quais precisam de um sujeito dotado e capacitado de saber e conhecimento que não só opere as máquinas, mas que tenha uma flexibilização, liderança, trabalho em equipe e seja polivalente.

A escola se enclausurou em avaliações, nos conteúdos, nos livros didáticos, de tal forma que é difícil escapar. A escola necessita de professores intelectualizados e transformadores, que saibam articular as discussões que permeiam a sociedade, com os conteúdos de sala de aula.

O jogo de interesses presente nas mídias, na TV, com uma comunicação muito bem estudada, pensada e reformulada para atingir seu público, não condiz com a linguagem escolar a qual não atinge os alunos, tampouco transforma ou emancipa; ela apenas reproduz.

A mediação entre a comunicação e as novas tecnologias deve ser estabelecida. O novo princípio educativo presente nas mudanças do mundo o trabalho, precisam estar presentes na formação docente e na educação.

Dessa forma, a práxis é necessária e o professor deve ter conhecimento, ser pesquisador e vincular o saber em sua prática. Faça a mediação entre as ideologias, culturas e o saber científico, tecnológico presentes em nossa sociedade, com o conteúdo a ser apreendido, pois os alunos hoje têm acesso às informações, mas não dispõem de entendimento e ou discernimento suficiente para compreender ou mesmo utilizá-las.

A integração das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) aos processos educacionais é uma das transformações necessárias à escola para que esteja mais em sintonia com as demandas geradas pelas mudanças sociais típicas da sociedade contemporânea de economia globalizada e cultura mundializada. [...] A integração das TIC's aos processos educacionais institucionalizados exige difíceis mudanças nos modos de ensinar e de formar professores. É preciso considerar as duas dimensões indissociáveis dessas TIC's: elas devem ser ao mesmo tempo "objetos de estudo" multifacetados e complexos e "ferramentas pedagógicas" capazes de potencializar as situações educativas (BELLONI, 2008, p.100-101).

Outro ponto a ser levantado é a relação do professor com o conteúdo. O professor deve dominar o conteúdo, bem como apropriar-se de recursos metodológicos diversos, mas com planejamento, organização e maestria. Um bom planejamento não sofre com ações inesperadas de um recurso que venha a não funcionar, como é o caso de um vídeo, por exemplo. Ele, o professor, deve ter uma fruição tanto no discurso, quanto na prática, de conduzir uma discussão, com o surgimento de algo inesperado, ou inoportuno.

Esta apropriação e interlocução pode se dar por meio das novas tecnologias, da comunicação vinculada com a reflexão e questionamento em relação à apropriação do uso das mídias num mercado global excludente e evasivo. E esta mediação deve ocorrer por meio da figura do professor. É preciso formar cidadãos que pensem e repensem o mundo com argumentos necessários para o debate.

Não se trata aqui de empregar modismos na educação. Trata-se de trazer para o campo educacional um fato ao qual não se pode fugir, uma vez que os alunos já vem com discursos da comunicação tecnológica para o embate em sala de aula e a escola deve estar preparada para este processo discursivo.

Ao predicarmos os diálogos entre comunicação e educação, estamos tratando, portanto, não de acomodar modismos ou aceitar os tão insistentes apelos de ajuste instrumental do capital escolar à razão produtiva matizadora do nosso tempo, mas é uma relação crítica entre os vários núcleos produtores de sentidos visando a tornar aparente aquilo que já está latente nas salas de aula: uma cultura em cujo interior podem ser lidas as marcas da ampla reorientação nos modos de ver, sentir, conhecer e saber que singularizam os processos formadores no mundo contemporâneo. Como em nossa frente o que existe e interessa são as razões humanas (CITELLI, 2004, p.241).

A escola assim poderá intensificar a reflexão crítica em torno da comunicação e da educação a fim de estabelecer um diálogo o qual reorienta a produção do saber que valorize, sobretudo, a condição humana de emancipação, que protagonize a condição de cada sujeito dentro do contexto social de forma crítica, política e cidadã.

Obviamente, a escola ou mesmo os professores, permanecem ainda distantes de se integrarem aos bens culturais produzido pelos *media*, pelas novas

tecnologias ou mesmo da comunicação (entenda-se aqui a comunicação entendida por Citelli (2004) e por Giroux (1997) do domínio do discurso e apreender seu uso e poder em sala de aula, para uma formação e não semiformação não estabelecendo vínculos nem com a sociedade atual, globalizada, mediada pela tecnologia e muito menos para discutí-la, criticá-la ou compreendê-la).

Essa nova pedagogia exige que o professor seja muito mais do que um mero animador, competente para expor, cativando a atenção do aluno. Ele precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe e assim por diante. Enfim, ele deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico (KUENZER, 1998b, p.171).

Quando Citelli (2004) fala de equipar intelectualmente professores, trata-se de que estes tornem-se o que Giroux (1997) chama de professores intelectuais, os quais, concentram-se nesta linguagem de dominação existente, compreendem, se apropriam e dominam a comunicação, ou seja a liberdade radical e oferecem as bases teóricas para o trabalho docente transformador/emancipador.

Em termos gerais, a noção de linguagem é avaliada por ser simples ou complexa, clara ou vaga, concreta ou abstrata. Contudo, esta análise é vítima de um erro teórico; ela reduz a linguagem a uma questão técnica, isto é, à questão da clareza. Mas o real sentido da linguagem educacional deve ser compreendido como produto de uma estrutura teórica específica, através das suposições que a governam, e, finalmente, através das relações sociais, políticas e ideológicas para as quais ela aponta e as quais a legitima. Em outras palavras, a questão da clareza muitas vezes torna-se uma máscara que minimiza as questões referentes aos valores e interesses enquanto aplaude de ideias que são bem embaladas na linguagem da simplicidade. Qualquer teoria que educacional que pretenda ser crítica e libertadora, isto é, que pretenda funcionar no interesse da compreensão crítica e ação autodeterminada, deve gerar um discurso que vá além da linguagem estabelecida da administração e conformidade. Tal discurso requer uma luta e um compromisso a fim de que seja apropriado e compreendido. O modo como a linguagem pode mistificar e esconder suas próprias suposições torna-se claro, por exemplo, na forma como os educadores rotulam os estudantes

que respondem a experiências escolares alienantes e opressivas com toda uma gama de comportamentos resistentes. Eles chamam estes estudantes de desviados em vez de resistentes, pois tal rotulação implicaria outras questões a respeito da natureza da escolarização e as razões para tal comportamento por parte do estudante (GIROUX, 1997, p.34-35).

Desta forma, a linguagem é inerente ao ser humano. Ela é histórica, uma construção social, é conhecimento e deve ser mediada de forma prática.

[...] essa relação agora passa pelas atividades intelectuais, exigindo o desenvolvimento de competências cognitivas que só se desenvolvem em situações de aprendizagem que possibilitem interação significativa e permanente entre o aluno e o conhecimento. Em decorrência, torna-se necessário não só o trato com conteúdos, mas principalmente com formas metodológicas que permitam a utilização do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade, criando novos conhecimentos. Para tanto o professor, precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as capacidades de leitura e interpretação de texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho coletivo, e assim por diante (KUENZER, 2011, p.685).

Aqui, cabe ressaltar que deve haver uma nova formação docente, uma pedagogia radical, que conceba professores como intelectuais transformadores, que conjectura o conhecimento sólido e que tenha como princípio educativo a emancipação humana.

Neste aspecto, no próximo capítulo serão concebidas as contribuições teóricas metodológicas de Giroux (1992) em sua pedagogia radical no curso técnico de formação de docentes e analisados também os dados levantados no curso semipresencial para professores que atuam no curso.

3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS NO ÂMBITO DA PEDAGOGIA RADICAL DE HENRY GIROUX NO CURSO TÉCNICO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES

Direcionar-se por meio da possibilidade de colocar em discussão a pedagogia radical de Henry Giroux, para elucidar a mediação das novas tecnologias por professores, implica antes de tudo, compreender alguns elementos dos quais nortearam este trabalho.

Assim, a construção deste texto, se baseia nas categorias de análise da mediação, da resistência, do conhecimento e da práxis. Elas estiveram presentes na organização e composição no desenvolvimento desta pesquisa.

Nesse sentido, cabe indagar: De que forma o professor em sua prática, poderia mediar as novas tecnologias na formação docente em nível médio, para a construção do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico em sala de aula?

Na tentativa de responder tal questionamento, tornou-se necessário analisar as possibilidades de mediação entre a formação de professores e as novas tecnologias.

Para tanto, fez-se necessário primeiramente, compreender histórica, conceitual, política e curricular a formação docente no Brasil, no Estado do Paraná, em especial ao curso técnico de formação de docentes em nível médio.

Em seguida, mostrou-se fundamental averiguar o envolvimento das novas tecnologias no contexto educacional e entender a educação neste novo cenário comunicacional.

E por último, demonstrou-se primordial buscar uma mediação pedagógica, através da práxis nas contribuições teórico-metodológicas do trabalho de Giroux, em sua pedagogia radical e na percepção dos professores enquanto intelectuais transformadores.

A opção pelo estudo em averiguar a mediação dos professores através das novas tecnologias se deu por conta das transformações ocorridas pelas novas tecnologias que se baseiam num novo princípio educativo, que exige um domínio do

conhecimento intelectual, sócio-histórico e científico-tecnológico, que são imprescindíveis ao professor.

Ao se pensar na formação docente hoje no Brasil, em especial, ao Curso Formação de Docentes em nível médio, pode-se salientar a importância desse curso na história da formação docente do país e como ele ainda se faz necessário no cenário nacional.

Desta forma, a preocupação com a formação docente em nível médio, em especial, no Estado do Paraná, justifica-se em analisar alguns desafios postos frente a formação, nesse caso, em específico as novas tecnologias, que em virtude da pesquisadora ser professora do quadro próprio do magistério (QPM) do referido curso mostrou-se algo fundamental.

Sendo assim, as expectativas, dúvidas e angústias, permearam todas as etapas desta pesquisa pelos olhos atentos de uma professora atuante e preocupada com a formação e a mediação pelas novas tecnologias em sala de aula.

Ao se pensar no Curso Técnico de Formação de Docentes, em nível médio, trata-se de jovens, adolescentes, com idade a partir de 15 anos. Mas o Curso abrange também alunos de várias idades, entre eles, alguns que já possuem o ensino médio, mães e pais que voltam a estudar em busca de uma profissionalização.

Na preocupação em se formar futuros professores conscientes de seu papel na sociedade, críticos e atuantes: professores intelectuais, ainda que o Curso seja a nível médio é importante salientar, na superação de formar sujeitos técnicos, para atuar no mercado de trabalho, mas sim de formar futuros professores na sua totalidade, os quais desde sua escolarização tenham vez e voz, dentro do contexto educacional.

Para tanto é imprescindível uma formação que possibilite uma reflexão crítica acerca não somente da educação, mas da sociedade e tudo que a rodeia, uma vez que somos sujeitos coletivos, ou seja, que vivemos no contexto de uma sociedade e, portanto, conhecê-la é primordial.

Esse pressuposto supõe, ainda, a formação de um professor intelectual, diferente do professor técnico e/ou entretenidor

(animador). O professor que tem um trabalho intelectual, pensa sobre as ciências, sobre os instrumentos de ensino, sobre os recursos didáticos, elabora seu material e sabe selecionar o material já existente. Tem consciência do projeto educacional no qual está inserido e participa de sua elaboração. Formar esse professor poderá garantir o direito da criança ao saber que a escola deve socializar, no sentido da emancipação humana (SILVA, 2006, p.22).

Em virtude do que afirma Silva (2006), é relevante formar profissionais conhecedores de sua ação/atuação na sociedade em que está inserido. Pensar este professor intelectual é pensar também na formação de nossas crianças, em seus direitos, os quais devem ser respeitados. E o professor deve promover estes direitos.

Assim, as elucidações teóricas reforçaram ainda mais o questionamento no objetivo de evidenciar de que forma o professor em sua prática, poderia mediar as novas tecnologias na formação docente em nível médio, para a construção do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico em sala de aula.

Apesar de no Estado do Paraná, ter havido uma reformulação curricular, propostas de um ensino profissionalizante integrado, formação continuada para professores que atuam nessa modalidade de ensino, a ruptura política com a mudança de governo de ideologias diferentes, afetaram a educação substancialmente.

Como observado anteriormente, as mudanças no mundo trabalho concebem um novo princípio educativo baseado nas novas tecnologias, no conhecimento e na ciência.

Em sua obra "*Escola crítica e política cultural*" (1992) Giroux descreve que os professores estão cada vez mais proletarizados, ou seja, cada vez mais treinados para serem técnicos disciplinados e especializados na percepção do saber, mas não do conhecimento.

O professor é subordinado a uma divisão técnica e social do trabalho, que o mantém distante da organização e seleção, ou seja, há, pois, aqueles que controlam e aqueles que executam currículos. Essa rotina de trabalhos e tarefas não permite que haja espaço para atitudes contraditórias de mudanças que visem promover uma oposição de discursos e práticas pedagógicas emancipatórias.

A pedagogia, assim, é reduzida à implementação de taxionomias que subordinam o conhecimento a formas de reificação metodológica, enquanto as teorias de ensino tornam-se cada vez mais técnicas e padronizadas, no interesse da eficiência, do gerenciamento e do controle de formas limitadas de conhecimento (GIROUX, 1992, p.9).

Este cenário apontado acima é em virtude da própria história da formação docente, do descompromisso de políticas efetivas e de uma formação docente contínua, consistente.

A proposta de Giroux (1992) por uma pedagogia radical se caracteriza por problematizar, adversidades que são pertinentes e descobrir, além dos discursos críticos e de possibilidades, uma transformação, ou mesmo uma resistência, dos sujeitos e da realidade social.

Quero defender o ponto de vista de que os educadores radicais precisam construir uma linguagem que considere os professores como intelectuais transformadores, a escola como esfera de oposição e a pedagogia radical como uma forma de política cultural (GIROUX 1992, p.8).

Para Giroux (1992) a cultura não é neutra, ou mesmo um atributo discriminatório ou de classificação, ela é sim uma força política, um campo de luta, das minorias, de grupos, enfim, de todos para uma resistência contra a hegemonia.

Nesse sentido, torna-se imprescindível uma mudança na formação do professor. Não, compreende nesta sociedade o professor técnico da educação, que executa tarefas e ordens, com conhecimento fragmentado.

Historicamente, como afirma Giroux (1992), a divisão de trabalho entre o professor executor e reproduzidor da cultura dominante e do professor intelectual, especialista em educação, que elabora currículos e políticas para a educação, evidencia relações de poder, ou seja, para a manutenção do poder.

Giroux (1992) analisa a crescente divisão no campo educacional, entre universitários e professores do ensino fundamental e médio. Ele afirma que professores, cientistas sociais, são chamados a deslocarem-se para o campo da

reforma social, para subsidiar políticas oficiais, como especialistas e como conselheiros, mas que ao fazerem isso, se valem pelos princípios teóricos da economia, técnicos e burocráticos e as críticas acabam por não ocupar mais espaço nesse terreno.

Em contrapartida, tais programas elaborados vêm em pacotes prontos, para serem consumidos em sala de aula e é atribuído aos professores, apenas a tarefa de distribuí-los ao longo do período escolar.

Há, pois, uma divisão entre intelectuais e executores. Giroux (1992) também chama a atenção, no treinamento de futuros professores dentro desse mesmo processo. A ênfase, portanto, num treinamento educacional que se estende por todos os níveis de ensino: graduação, pós-graduação e ensino técnico.

Talvez seja este o primeiro desafio a enfrentar: superar a falsa consciência da suposta neutralidade das políticas e propostas de formação. Mesmo considerando que o espaço da formulação e implementação de políticas é um campo de disputas, o campo da formação de professores tem sido tratado por sobre as diferenças de classe, como se o simples fato de exercer a profissão docente isentasse esses profissionais de valores, concepções e compromissos de classe. Ou, como diria Gramsci (1978), como se fossem intelectuais tradicionais, que se colocam acima das diferenças de classe, buscando educar a todos para o bem comum (KUENZER, 2011, p.683).

Kuenzer (2011) em seu estudo sobre formação de professores em nível técnico afirma que esta modalidade tem pouco vislumbre dentro das políticas nacionais. Grande parte dos alunos que adentram no curso é oriunda da classe trabalhadora. Há uma escassez de profissionais com experiência, para atuar na docência da formação em nível técnico e também uma precarização em sua formação docente, que deve ser considerada.

De acordo com Kuenzer (2011) o debate da formação de professores permanece na lógica da reprodução capitalista, mas não há compreensão do caráter ideológico que esta reprodução representa e como consequência, há uma compreensão errônea de que um bom percurso formativo terá como resultado bons professores.

Desta forma, é fácil culpar o professor, a formação e as instituições, pois se desconsidera relação entre as esferas de produção e de reprodução das relações capitalistas, que inibe o fato de que a formação somente ocorre em situações concretas determinadas e que a isso se deve incluir a baixa remuneração dos professores, as condições mínimas de trabalho e a desvalorização social (KUENZER, 2011).

Assim, é imperativo compreender a sociedade, a formação docente, com todas as suas contradições bem como apreender as mudanças ocorridas nos últimos anos em torno da tecnologia, não compreendê-la, ou mesmo ignorá-la, é deixar-se guiar pela lógica da administração do capital ao qual somos submetidos. As tecnologias trazem consequências e implicações para o campo do saber, seja na formação cultural, educacional, política e curricular.

Diante dessas considerações, percebe-se que a lógica da fábrica instituída por Bobbit e Tyler nos compêndios curriculares, ainda permanece. Como bem citou Kuenzer (2011, p.676) é preciso propostas de formação docente, que desenvolvam a consciência crítica e “dimensões ideológicas da educação para o capital”, mas que ao fazer isso, ofereçam também aos estudantes e aos professores a possibilidade de luta e de resistência dentro do contexto escolar.

Zuin e Pucci (1993) analisam o trabalho de Giroux (1986) e consideram importantes os subsídios apresentados para a elaboração da categoria resistência; ela tem função reveladora da dominação, fornece uma teoria para autorreflexão para lutar no interesse da autoemancipação e da emancipação social.

Assim, as observações feitas por Pucci e Zuin (1993), configuram a análise central a resistência para a pedagogia radical de Giroux (1986) e destacam que para ele a dimensão ideológica não serve apenas como instrumento de dominação, mas de transformação social.

A ideologia possui um “momento positivo e um momento negativo”, tem um potencial crítico, que se torna visível quando é articulado aos conceitos de *luta* e de *crítica*; serve também para “organizar as massas”, pode funcionar no interesse da transformação social, criando condições para a autorreflexão e para a ação transformativa. Para ele, tanto a cultura como a ideologia interagem no sentido da dominação é por demais conhecido; resta ao pedagogo radical

entender mais a fundo o momento da libertação e resgatar sua potencialidade (PUCCI; ZUIN, 1993, p.124).

Dessa forma Giroux (1992, p.28) repensa a natureza do trabalho intelectual do professor de acordo com Gramsci de que “[...] todas as pessoas são intelectuais, porque pensam, fazem mediações e aderem a uma visão específica do mundo”, mas que nem todos agem como intelectuais.

Giroux (1992, p.29) focaliza ainda em Gramsci, as análises em torno de duas categorias de intelectuais: os orgânico-conservadores e orgânico-radicais. Os orgânicos-conservadores defendem a ordem existente e se identificam com a classe dominante, suas ideologias e proposições. Já os orgânicos-radicais fornecem subsídios para a classe trabalhadora, para que esses tornem-se líderes por uma luta coletiva.

Essa observação sobre a concepção de Gramsci é importante porque mostra que os intelectuais representam uma categoria social e não uma classe, portanto:

[...] levanta questões interessantes a respeito da forma como os educadores devem ser considerados nos diferentes níveis do sistema escolar, em termos de sua política, da natureza de seus discursos e das funções pedagógicas que desempenham (GIROUX, 1992, p.30-31).

Dessa forma, Giroux atribui um desenvolvimento no conceito de Gramsci e divide em quatro categorias do desempenho de sua função social enquanto educadores e demarca que são categorias exageradas, com esta intencionalidade para indicar determinadas tendências que se seguem em torno delas.

As categorias de intelectuais transformadores, intelectuais críticos, intelectuais adaptados e intelectuais hegemônicos, podem justificar “[...] uma prática social e ideológica e podem ser assumidas por diversas posições políticas e visões de mundo” (GIROUX, 1992, p.31).

Os intelectuais transformadores não se prendem a grupos específicos, podendo atuar em vários grupos e trabalham para desenvolver uma educação emancipatória. Utilizam linguagem crítica e enfatizam a importância de uma

pedagogia radical. O cerne dessa categoria está em “[...] tornar o pedagógico político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1992, p.32).

A práxis, o conhecimento, medição e a resistência são intrínsecos na escolarização em prol da luta contra as injustiças. Portanto a totalidade do conhecimento técnico-científico é essencial.

Nessas categorias estudantes são agentes críticos, participantes e professores desenvolvem um discurso crítico e da possibilidade, as quais indicam “[...] as condições necessárias para novas formas de cultura, para práticas sociais alternativas, para novos modos de comunicação e para uma visão realizável do futuro” (GIROUX, 1992, p.34).

Os intelectuais críticos devem estar capacitados de forma a atuar fazendo a mediação entre os conhecimentos socialmente produzidos e a prática pedagógica. É eles que devem ter e apreender a funcionalidade técnica, organizativa e ideológica das novas tecnologias no contexto social.

Deve estar munido do saber na sua totalidade, de “[...] colocar a práxis como funcionamento do conhecimento, rechaçando ao mesmo tempo a possibilidade de conhecer pela contemplação ou pela mera ação do pensamento” (KUENZER, 2002, p.13).

Na categoria de intelectuais adaptados, Giroux (1992) argumenta que eles adotam uma posição de mantenedores da ordem existente, ou seja, sustentam a sociedade dominante e os grupos de elite, reproduzem o *status quo*, mas que não possuem consciência desse processo, pois desdenham a posição política, e em prol do profissionalismo, preferem seguir tranquilos e confiantes em seu trabalho sem correr riscos.

Já os intelectuais hegemônicos como o próprio nome diz, servem à classe dominante e assumem sua posição e “[...] definem-se pelas formas de liderança moral e intelectual que colocam à disposição dos grupos e classes dominantes” (GIROUX, 1992, p.38). Normalmente são aqueles grupos de profissionais já citados que trabalham na consultoria, fundações e conselheiros na produção de conhecimento para a preservação da ordem existente.

O conceito de Gramsci de intelectual orgânico, do ser humano, além de mostrar que esses intelectuais representam uma categoria e não uma classe,

também revela uma natureza política do seu trabalho intelectual. Essa conceituação nos permite entender a transição de professores dentro das categorias utilizadas por Giroux (1992) e que as mesmas são aceitáveis, uma vez, que ela denota uma postura e uma prática social e ideológica.

Os transformadores intelectuais também enfrentam uma contradição no contexto escolar e universitário, pois se deparam com uma organização escolar hegemônica e sua posição enquanto intelectual transformador requer uma postura de educador radical, ou seja, um discurso político crítico, que normalmente se choca com o discurso escolar de passividade, ou mesmo conformidade. Os educadores radicais devem empregar como salienta Giroux (1992, p.41) um discurso da crítica e da possibilidade.

Ao empregar esses discursos, os intelectuais transformadores podem desvelar as formas – tanto negativas como positivas – do funcionamento do poder na escola. Nessa abordagem, o poder é considerado como uma força dialética, cujos modos de operação não são apenas repressivos. Em outras palavras, a dominação nunca é tão completa que o poder seja experienciado exclusivamente como uma força negativa. O contrário o poder é a base de todas as formas de comportamento, por meio das quais as pessoas resistem e lutam por sua concepção de um mundo melhor.

Os professores intelectuais transformadores precisam ter consciência de seu papel e conhecimento de como funciona esta dominação e o que eles representam na escola, uma vez que a linguagem presente na escola toma a “[...] força da metáfora, de “mundo industrial” e os alunos “dialogam com linguagens não-escolares, referentes à “revolução digital” (CITELLI, 2004, p.161).

O professor intelectual transformador deve apreender como a dinâmica da linguagem e do poder funcionam nos currículos formais e ocultos. Neste sentido, os professores poderiam trabalhar com os estudantes como o conhecimento é construído através de um processo de seletivo de ênfases e exclusões e não apenas transmiti-lo (GIROUX, 1992).

Diante dessa premissa, a atribuição de professor intelectual transformador precisa ter uma compreensão na totalidade. Além das linguagens do contexto escolar, as linguagens sociais, culturais e também referentes às novas tecnologias,

uma vez que redimensionaram o princípio educativo da sociedade contemporânea e exigem uma nova formação docente.

Desta forma, vale ressaltar a importância do professor em desenvolver e examinar a concepção política de seu trabalho e refletir sobre as teorias que emprega e questionar os temas, discussões que levanta e os métodos que usa, especialmente aqueles relacionados a preocupações emancipatórias.

Para tanto, o professor precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho coletivo e assim por diante. Enfim, ele deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico (KUENZER, 2011, p.685).

Sendo assim, a formação do professor intelectual transformador deve ter uma formação sólida, com:

[...] estudos e práticas que lhe permitam apropriar-se das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento, mas em particular da filosofia, da história, da sociologia e da economia, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas (KUENZER, 2011, p. 684).

A partir dessas considerações, fica evidente que a linguagem compreende uma ligação íntima com o poder e não poderia ser diferente com o conhecimento, pois a linguagem expressa e pode ser compreendida nas relações de poder da escola, da cultura, enfim da sociedade como um todo.

Em outras palavras, a linguagem como sujeito e objeto de poder, representa em parte, um terreno epistemológico em disputa no qual diferentes grupos sociais lutam quanto à forma como a realidade deve ser compreendida, reproduzida e contestada (GIROUX, 1992, p.43).

Assim, ao repassar estas afirmações para o campo escolar, o professor deve assumir uma postura crítica em relação a sua formação. Para tanto é necessário:

Uma pedagogia radical, que assuma a forma de uma política cultural, deve examinar como os processos culturais são produzidos e transformados dentro de três tipos de específicos e relacionados de discurso, ou seja, **o discurso da produção, o discurso da análise de texto e o discurso de culturas vividas**⁸ (GIROUX, 1992, p.87).

Analisando as três formas de discurso descritas por Giroux (1992), no discurso de produção é notório destacar, que é fundamental observar as diferentes formas de representação social, externas à vida escolar e como estas forças estruturais mais amplas se relacionam com a escola.

No discurso de análise de texto, o elemento da crítica está em observar as ideologias representadas, assim como os interesses socialmente construídos que estão presentes no contexto escolar, ou seja, utilizar o texto como uma investigação intelectual, no qual o estudante é crítico, que desvele as contradições e forças hegemônicas que habitam nele.

No discurso de culturas vividas, a autoprodução é um fator importante, para o resgate do conhecimento, da experiência, de forma a salientar aspectos de conhecimento e poder, ensejados criticamente “[...] a respeito das ideologias que contém, dos meios de representação que utiliza e das práticas que confirma” (GIROUX, 1992, p.97).

Com base nos discursos desenvolvidos por Giroux (1992) é necessário que o professor estabeleça alguns questionamentos os quais devem estar presentes para nortear o trabalho do professor:

O que é considerado conhecimento escolar? Como tal conhecimento é selecionado e organizado? Quais são os interesses subjacentes que estruturam a forma e conteúdo do conhecimento escolar? Como é transmitido aquilo que é considerado conhecimento escolar? Como é determinado o acesso a esse conhecimento? Quais os valores e formações culturais legitimadas pelas formas dominantes de saber

⁸ Grifo do autor.

escolar? Quais formações culturais são desorganizadas e tornadas legítimas pelas formas dominantes de saber escolar? (GIROUX, 1992, p.42).

Os questionamentos apontados por Giroux (1992) ressaltam ainda mais a necessidade de professores intelectuais, com formação sólida adequada, compreendendo a dimensão da prática pedagógica.

Aos educadores cabe, dada a especificidade de sua função, fazer a leitura e a necessária análise deste projeto pedagógico em curso, de modo a, tomando por base as circunstâncias concretas, participar da organização coletiva em busca da construção de alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas (KUENZER, 1998a, p.1).

Nesse sentido, o professor deve compreender a base do novo princípio educativo, articulá-lo e apreendê-lo no currículo, estabelecendo a mediação numa práxis, que vise a transformação social e a emancipação.

Como resultado, destas averiguações houve a necessidade de analisar como este questionamento poderia ser vislumbrado numa prática pedagógica, o qual envolvesse um conhecimento teórico e um conhecimento tácito para trazer elementos necessários à coleta de dados.

É necessário, portanto, formar professores e formar cidadãos com capacidade intelectual crítica, articulação e interlocução na comunicação, com habilidades e conhecimentos técnico-científicos, investigativo, ético, que saibam integrar princípios e teoria, de forma, práxica na mediação entre a ciência e a produção do conhecimento (KUENZER, 2011).

De acordo com Kuenzer (2011) a tarefa a ser realizada pelos professores no seu coletivo é compreender e interpretar o processo pedagógico sua função, a quem ele serve suas contradições e desta forma proporcionar as articulações necessárias para construir coletivamente outras relações sociais verdadeiramente democráticas.

Mediante as considerações feitas por Kuenzer (2011), percebemos como é imperativo ao professor apreender a dinâmica que compõe todo o universo do

âmbito escolar. Ele é integrado à sociedade, portanto conhecer a totalidade é primordial.

Desta forma, o trabalho de Giroux (1992), torna-se imprescindível para conceber algumas bases para a construção de uma pedagogia radical, que leve ao campo escolar, a luta, a resistência e o diálogo crítico e da possibilidade e que não conceba a escola como algo fadada a ser sufocada pela contradição e papéis de desempenha dentro da sociedade.

Nessa direção, optou-se como formas de investigação, a pesquisa de campo em educação, a pesquisa bibliográfica e a análise qualitativa de dados.

Para tanto, os instrumentos da pesquisa qualitativa, foram pensados a fim de responder a indagação inicial deste texto entre a formação e a mediação das novas tecnologias.

Outrossim, ressalta-se a importância de se analisar as categorias de análise que direcionaram as discussões até aqui. Sendo assim, ao averiguar a mediação, a práxis, o conhecimento e a resistência, seria necessário algo em que evidenciasse a prática pedagógica dos professores.

Considerando os pressupostos teóricos apresentados neste trabalho da necessidade formativa, da importância da apreensão da realidade social estabelecida pelo novo princípio educativo das novas tecnologias, que atentam para uma formação que “[...] deve articular conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente” (KUENZER, 2011, p.693) foram bases para criação do curso.

Na elaboração do Curso pela pesquisadora, levou-se em consideração o que salienta Kuenzer (2011) da necessidade de ponderar na formação do professor estudos e práticas diferenciadas que possibilitem a apropriação de diferentes formas de leitura e interpretação da realidade, dos diversos campos do conhecimento de outras especialidades, neste caso: a tecnologia.

Dessa forma, ao se propor o curso através do *Moodle*, poder-se-ia averiguar as dificuldades e/ou facilidades dos professores com as novas tecnologias: computador, internet, celular e as próprias ferramentas do *Moodle*, o que

possibilitaria investigar se os mesmos dispõem de conhecimento deste novo princípio educativo e se tem a formação necessária para manuseá-lo.

Assim, as concepções teórico-metodológicas no âmbito da pedagogia radical de Henry Giroux, estiveram presente na elaboração e desenvolvimento do Curso, no sentido de explanar a mediação entre a formação docente e as novas tecnologias e tentar responder: De que forma o professor em sua prática, poderia mediar as novas tecnologias na formação docente em nível médio, para a construção do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico em sala de aula?

Diante disso, discutiu-se a possibilidade em se elaborar um curso semipresencial, que seria realizado com professores da rede estadual de ensino, do Curso de Formação de Docentes de nível médio, das cidades de Guarapuava, cidade onde fica localizada a UNICENTRO, instituição na qual a pesquisadora faz o curso de *scriptu sensu* e Quedas do Iguaçu, cidade de residência da professora pesquisadora.

Por outro lado, seria necessária também uma investigação sobre o perfil dos professores participantes, se os mesmos já fazem uso das novas tecnologias em seu cotidiano, se utilizam como recurso pedagógico em sala de aula, quanto ao processo formativo dos professores e a compreensão curricular.

Para tanto, deveria ser realizado um questionário dividido em três partes: formação, uso das novas tecnologias e currículo. O mesmo deveria ser aplicado no dia da aula presencial do Curso.

De acordo com Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido:

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Nesse sentido através do questionário, pode-se compreender a concepção dos professores sobre a formação, o currículo e mediação pedagógica através das novas tecnologias.

Assim o questionário foi elaborado de forma semiestruturada, com informações pessoais (idade e sexo), informações sobre a formação acadêmica (curso de graduação e pós-graduação) e demais perguntas abertas relacionadas sobre formação continuada, sobre currículo, acesso as novas tecnologias e uso das mesmas na prática docente.

Tanto o questionário, quanto o curso proporcionariam uma possibilidade de averiguar de que forma o professor em sua prática de sala de aula poderia utilizar as tecnologias na formação docente para a construção do conhecimento crítico, uma vez que eles englobariam os conhecimentos tácitos e teóricos dos professores, a práxis, a mediação e a resistência.

Assim, as etapas que constituíram a coleta de dados foram:

- Contato com NEAD;
- Elaboração do projeto de extensão;
- Elaboração do questionário;
- Contato com as coordenadoras do Curso de Formação de Docentes de Guarapuava e Quedas do Iguaçu;
- Etapa presencial de Guarapuava;
- Etapa presencial de Quedas do Iguaçu;
- Curso online.

Desta forma, o quadro abaixo apresenta mais detalhes sobre os instrumentos utilizados na pesquisa.

Quadro 1 – Descrição dos instrumentos de geração de dados

Instrumentos	Momento geração dos dados	Objetivos e categorias de análise
Questionários	Encontro presencial	Compreender a concepção dos professores sobre a formação, o currículo e mediação pedagógica através das novas tecnologias - Práxis, mediação e conhecimento
Fóruns e	Durante o curso	Buscar uma mediação pedagógica através da práxis nas contribuições de Giroux – Conhecimento, mediação,

atividades – Curso <i>online</i>		práxis e resistência
Encontro presencial – Curso	27/08 em Guarapuava e 10/10 em Quedas do Iguaçu	Averiguar o envolvimento dos professores com as novas tecnologias no contexto educacional - Conhecimento, mediação e práxis
Atendimento – presencial e online Via <i>whatsapp</i> e via <i>email</i>	Durante todo o curso	Analisar as possibilidades de mediação entre a formação de docentes e as novas tecnologias – Práxis, mediação e conhecimento

Fonte: dados da pesquisadora

Por se tratar de um curso formativo, o mesmo deveria apresentar também uma certificação com número de horas razoável e reconhecido por uma Instituição de seriedade e qualidade.

Outro quesito importante discutido foi quanto ao conteúdo do mesmo. Deveria ser pensado nas ferramentas tecnológicas que o professor já dispõe na escola, do qual o professor já faz uso, como a TV e a internet.

O curso foi elaborado a fim de utilizar algumas ferramentas às quais já são de uso do professor e discutí-las a partir de uma perspectiva crítica, sua trajetória e função social, dentro do contexto escolar, no sentido de compreendermos o uso e o papel das Novas Tecnologias frente à educação e ao currículo.

Haveria também a necessidade de reflexão sobre o currículo, uma vez que ele representa o trabalho pedagógico de base do professor. Outra análise necessária para compor o curso, foram alguns questionamentos iniciais que apontassem para uma crítica em torno das novas tecnologias.

Dessa maneira, após conversas com a orientadora e com o Núcleo de Educação à Distância da UNICENTRO - NEAD, foi proposto organizar um projeto de extensão para a validação do curso e certificação posterior para os professores participantes.

Sendo assim o curso no Projeto de Extensão tinha como objetivo proporcionar aos professores uma discussão e uma práxis de modo a mediar a novas tecnologias no contexto escolar.

Para tanto, foi propiciado uma reflexão teórico-metodológica sobre as novas tecnologias e articulação prática; uma práxis pedagógica no uso do vídeo e da internet como recurso pedagógico.

Todos os contatos com o NEAD (coordenação e setor pedagógico), tanto na elaboração, organização e durante o Curso, foram realizados via *e-mail*.

Para a validação do curso, além do projeto de extensão, deveria ser organizado todo o conteúdo formativo necessário ao curso e a gravação de vídeos tutoriais para comporem o mesmo.

Cabe ressaltar que para a efetivação do curso o mesmo deveria ser desenvolvido nos trâmites do NEAD, ou seja, com elaboração de um projeto de extensão e com Mapa da disciplina, no modelo disponibilizado pelo setor pedagógico do NEAD com roteiro detalhado do curso, bem como conteúdos, estrutura e forma, além da apresentação de cada unidade, links, vídeos, materiais disponibilizados e textos explicativos de cada material.

O NEAD conta com a Plataforma *Moodle* para o desenvolvimento de suas formações de cursos à distância, sendo cursos de graduação, especialização, extensão, formação continuada e parcerias com a sociedade civil.

De acordo com Peres (2013) o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, na língua portuguesa, Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto – *Moodle*, é um ambiente virtual de aprendizagem gratuito, utilizado para cursos interativo na internet, em virtude das ferramentas que ele dispõe.

O Moodle é altamente adaptável, podendo ser configurado com diversas ferramentas, como atividades, blocos e recursos. Os participantes têm funções atribuídas, de acordo com seu *login*, e assim são determinados os conteúdos e as atividades a que terão acesso. [...]O sistema permite inclusão de conteúdo em etapas, com inclusão de material de mídias variadas (textos, vídeos, links) e com diversas possibilidades de interação, como fóruns e chats. A interface conteúdo fiquem na parte central (PERES, 2013 p.37-38).

Assim, sendo o *Moodle* consiste em uma plataforma que permite um aprendizado aos cursos à distância, por suas funções interativas e suas

ferramentas, no qual o usuário também tem funções atribuídas, disponibilizando ao tutor uma visão geral sobre as atividades executadas.

Araújo (2011) destaca a funcionalidade do *Moodle* na versatilidade das atividades e de materiais que podem ser articuladas na plataforma, bem como as diferentes funções atribuídas aos seus participantes.

Quanto aos materiais que podem ser disponibilizados no *Moodle* estão links, vídeos, textos, apostilas, além de funções interativas como *chats*, fóruns e *blogs* (PERES, 2013).

Já na função própria de cada usuário estão o administrador, o professor, o tutor e o estudante. Cada uma destas funções traz para si uma responsabilidade e atribuições diferenciadas.

O administrador é responsável pela gestão. É ele quem realiza a estrutura do curso como o cadastro dos participantes, a criação do curso, inclusão dos recursos e atualização do sistema. Ao Professor cabe a docência, o planejamento e avaliação. O tutor cuida do apoio pedagógico e acompanhamento de atividades e frequência. Já o estudante tem a participação ativas nas atividades e realização das mesmas (ARAÚJO, 2011).

Desta forma a plataforma é organizada pelo administrador, que determina as atribuições de cada usuário, que ao fazer o seu cadastro esta estrutura já esta pronta, delimitando assim a sua função. A pesquisadora assumiu o papel do professor, ficando responsável pela docência, planejamento, avaliação, mas também pelo acompanhamento das atividades e frequência.

Assim, o *Moodle* permitia uma interação e recursos variados, os quais seriam de suma importância para a realização da coleta de dados, uma vez que sendo um ambiente online de aprendizagem, possibilitaria evidenciar de que forma o professor em sua prática de sala de aula poderia utilizar as tecnologias na formação docente, para a construção do conhecimento crítico.

Esta possibilidade repousa, no sentido de dialogar com o conhecimento tácito e o conhecimento teórico que os professores possuem sobre as novas tecnologias e também de observar se a mediação é possível no trabalho do professor.

Outra ressalva para um curso semipresencial estava na disponibilidade dos professores participarem do mesmo e virtude das atividades serem desenvolvidas online e da possibilidade de participarem professores de duas cidades distintas.

Desta forma, tanto o questionário, quanto o Curso nas etapas presenciais e online, possibilitariam compreender as categorias de análise do conhecimento, da mediação, da práxis e da resistência.

A abordagem do trabalho de Giroux (1986), nesse sentido, faz a interlocução com as categorias de análise presentes neste trabalho, como o conhecimento, a mediação, a práxis e principalmente a resistência.

Os contatos com a orientadora e com o NEAD ocorreram no mês de julho e após este contato pesquisadora teria então três dias para a elaboração do projeto de extensão para o desenvolvimento do curso, em virtude dos trâmites legais para a certificação.

Tanto o projeto, quanto os conteúdos e materiais do Curso, já deveriam estar prontos para as gravações dos vídeos tutoriais que foram realizados no decorrer, pois os mesmos dependiam das “chamadas” dos conteúdos vislumbrados para o Curso e também pela questão do tempo necessário para a edição e elaboração do mesmo na plataforma *Moodle* pelo NEAD.

Desta forma, o Curso foi organizado em quatro unidades: Unidade 1 – Novas tecnologias e educação; Unidade 2 – O uso de vídeos como ferramentas pedagógicas; Unidade 3 – As novas tecnologias e o currículo; Unidade 4 – A internet como ferramenta pedagógica.

Em cada encontro foram propiciados aos professores condições para uma interlocução, debates, críticas e construção do conhecimento sobre as novas tecnologias e o currículo. As atividades previstas fazem o uso das ferramentas disponibilizadas no *Moodle*: fórum de debates, fórum tira-dúvidas, diário, salas de bate papo, interação e participação de todos os cursistas.

Os conteúdos desenvolvidos previam a concepção teórica deste trabalho. Cada unidade dispunha de artigos, e vídeos, que foram utilizados como forma de apresentar aos professores de forma prática, este novo princípio educativo científico-tecnológico, tendo como mediação as tecnologias.

A avaliação e o acompanhamento seriam diários e consistiam na participação dos cursistas, na interação e elaboração da atividade, bem como nos fóruns de debates.

Sendo assim, o curso não dispunha de avaliação sistêmica por parte do público participante, mas sim um acompanhamento. A avaliação seria apenas por parte da equipe executora a qual, faria uma análise dos dados coletados para posterior inclusão na pesquisa.

O cronograma estipulado e as ações para a elaboração do curso ficou assim determinado:

Quadro 2 – Cronograma de elaboração do curso

Atividades desenvolvidas	Datas realizadas
Contato com orientadora e NEAD	19/07 e 20/07
Elaboração do projeto de extensão	20,21 e 22/07
Elaboração do questionário a ser aplicado	23/07 a 25/07
Elaboração dos vídeos tutoriais	25/07
Contato com a coordenação pedagógica do NEAD	25/07
Cadastro da pesquisadora no <i>Moodle</i>	04/08
Elaboração do Mapa da Disciplina	04/08 a 23/08
Vídeos tutoriais editados	24/08
Contato com a coordenação dos Cursos de Formação de Docentes Guarapuava	04/08 a 26/08
Contato com professores do Curso de Formação de Docentes Quedas do Iguaçu	04/08 a 14/09
Envio de <i>email</i> informativo sobre o Curso encaminhado no email institucional dos Colégios de Guarapuava e Quedas do Iguaçu	18/08
Encontro presencial – Guarapuava - Aplicação do questionário	27/08
Encontro presencial – Quedas do Iguaçu – Aplicação do questionário	10/10
Solicitação junto ao NEAD de previsão de início do Curso	31/08
Liberação do Link do Curso na Plataforma <i>Moodle</i>	21/09
Entrega da lista com o nome dos professores	20/09

participantes	
Contato com o Setor Pedagógico NEAD	13/10
Cadastro dos professores participantes	13/10 a 17/10
Início previsto para o Curso	15/08
Envio do link do Curso para ajustes	21/09
Solicitação do NEAD de documentos e informações adicionais dos professores	05/10
Solicitação de documentos para professores	05/10 a 17/10
Início do Curso	17/10 – <i>Moodle</i> 19/10 – Professores

Fonte: dados da pesquisadora

A tabela acima exemplifica as datas e ações para o desenvolvimento do Curso que, no decorrer do texto serão mais bem esclarecidas, uma vez que houveram alterações devido alguns problemas no seu desenvolvimento.

Após a elaboração dos vídeos tutoriais a coordenadora pedagógica do NEAD, entrou em contato para os primeiros encaminhamentos de como seria organizado os conteúdos e esclarecimentos de como funcionava o NEAD para o desenvolvimento de cursos.

Primeiramente deveria se fazer um cadastro no *Moodle* e a inserção da pesquisadora, em uma disciplina “modelo” para verificar como é desenvolvido as disciplinas dos cursos de formação.

Em seguida, a coordenadora enviou um modelo de mapa da disciplina que serve de roteiro, com todos os encaminhamentos a serem seguidos e, também com todos os conteúdos, textos, links e materiais diversos que seriam trabalhados.

O mapa, como o próprio nome diz, é um planejamento detalhado onde constam além dos conteúdos, detalhes estruturados de toda e quaisquer atividades, apresentação das unidades e texto explicativo sobre os materiais utilizados.

Após o término do mapa e vídeos editados os mesmos foram encaminhados para o setor pedagógico do NEAD, para serem inseridos na plataforma *Moodle*. No caso do vídeo primeiramente são enviados para apreciação da pesquisadora, para

verificação de eventuais ajustes e após parecer favorável são encaminhados para o setor pedagógico do NEAD.

Enquanto isso, foram realizados contatos com as coordenadoras do curso de Formação de Docentes de Guarapuava e Quedas do Iguaçu. O primeiro contato foi via telefone e os demais via *email* e redes sociais.

Por se tratarem de cidades distintas os encontros presenciais aconteceram cada um em sua cidade e com datas diferenciadas em virtude da disponibilidade dos professores.

Foi enviado um e-mail às coordenadoras com informações de como o curso estava organizado e que se tratava de um curso semipresencial para professores do Curso de Formação de Docentes, das disciplinas específicas e de núcleo comum, com carga horária de 40 horas, com duração de quatro semanas e certificação pela Unicentro.

As coordenadoras realizaram o primeiro contato com os professores a respeito do Curso, foram elas que articularam as listas de professores interessados e o dia em que eles poderiam realizar o encontro presencial. A adesão ao curso era livre e espontânea.

Durante este percurso de contato com as coordenadoras do curso de Formação de Docentes e professores, estava em trâmite a organização do Curso pelo NEAD.

A coordenadora do Colégio de Guarapuava respondeu prontamente e já organizou os professores interessados em um grupo do *whatsapp*⁹ para repassar e trocar informações sobre o curso.

A coordenadora do Colégio de Quedas do Iguaçu tardou em responder o *e-mail*, e a pesquisadora fez contato via telefone para verificar se havia algum problema. A coordenadora respondeu que não o tinha recebido para repassar para os professores e que provavelmente estava na secretaria da escola e que iria verificar.

⁹ *Whatsapp* é um aplicativo multimídia de comunicação instantânea e sua principal função é a troca de mensagens de texto, vídeos e imagens entre usuários, e é compatível com dispositivos móveis como *Tablet*, *Smartphones* e *Iped*, porém mais utilizados em *Smartphones* e *Iped* com acesso a internet via *Wi-Fi* ou 3G (NERI, 2015, p.1).

Foi realizado o encontro presencial de Guarapuava, ainda no mês de agosto, conforme organização da coordenadora do curso de Formação de Docente de Guarapuava com os professores e em seguida, realizou-se contato com o NEAD para verificar a possibilidade de início do curso, a coordenadora retornou que estava aguardando liberação da disciplina pela pessoa responsável para alterá-la.

Primeiramente, a coordenadora do NEAD respondeu que repassaria na próxima semana, em seguida solicitou o número do CPF dos professores, pois era um dado necessário para o cadastro dos professores na plataforma *Moodle*, mas essa informação não havia sido repassada anteriormente.

Desta forma, solicitou-se aos professores, via mensagem de *email* e *whatsapp*, o número do CPF, pois o mesmo era um dado necessário para cadastro na plataforma *Moodle* e sendo assim, era de suma importância.

Apenas 7 professores dos 22 da turma de Guarapuava, que já haviam realizado o encontro presencial retornaram as mensagens com o número do documento, mesmo sendo solicitado por duas vezes.

Logo, os professores de Guarapuava, começaram a questionar o início do Curso *online*, via *whatsapp*. A pesquisadora respondeu que estava esperando o retorno na coordenadora de Quedas do Iguaçu para que todos comessem juntos no Curso.

Após um mês do repasse de informações sobre o Curso, a coordenadora de Quedas do Iguaçu, retornou o *e-mail* enviado, com a lista de professores interessados, constando nome completo, telefone, *e-mail* e a data provável para o encontro presencial. A mesma justificou que estava difícil contatar os professores devido a feira de profissões dos cursos técnicos que estava sendo organizada no Colégio.

Neste período de tempo, também a pesquisadora não quis pressionar o coordenadora de Quedas do Iguaçu, para aligeirar a formação da turma e o encontro presencial e Quedas do Iguaçu, pois o Curso ainda não estava pronto na Plataforma *Moodle*.

Em seguida, a pesquisadora criou um grupo no *whatsapp* dos professores de Quedas do Iguaçu para o repasse de informações e para esclarecer eventuais dúvidas que surgissem e também solicitou o número de CPF dos professores.

Assim, como ocorreu anteriormente, a pesquisadora enfatizou que era um dado importante e necessário para inclusão no Curso. Apenas 3 professores dos 9 da turma de Quedas do Iguaçu, retornaram a mensagem com o número do documento,

Em seguida, a lista dos professores participantes de Guarapuava e de Quedas do Iguaçu foi repassada para coordenadora do NEAD via *e-mail*, para que os professores pudessem ser inseridos no curso, também foi solicitado se haveria mais algumas informações para serem repassadas aos professores antes do início do Curso.

Ao todo se inscreveram 31 professores, 22 da cidade de e 9 da cidade de Quedas do Iguaçu. Segundo as coordenadoras do curso, elas foram incisivas quanto à formação, na sua importância, relevância do tema, mas devido a estarem acontecendo outros cursos vinculados à SEED, à jornada de trabalho os professores não quiseram se inscrever.

Na cidade de Quedas do Iguaçu, por exemplo, muitos dos professores das disciplinas específicas, atuantes no curso, justificaram que não teriam tempo para fazê-lo, em virtude de terem mais escolas, atuarem também como professores das escolas municipais de 1º ao 5º ano e assim, teriam muito trabalho a ser desenvolvido.

Quanto à cidade de Guarapuava a procura maior pelo curso foi de professores que não atuavam no curso de formação de docentes, mas como se relacionava à pesquisa empírica e tinha um público específico, não puderam se inscrever.

Outra ferramenta incorporada após a turma do Curso constituída (Guarapuava e Quedas do Iguaçu) foi a criação de uma página do Curso, com os professores na rede social *facebook*¹⁰, para a troca de informações, tirar dúvidas, compartilhar informações, esclarecimentos, comunicação e interação, foram as redes sociais.

¹⁰ O *Facebook* é uma das redes sociais mais utilizadas em todo o mundo para interagir socialmente. Esta interação surge essencialmente pelos comentários a perfis, pela participação em grupos de discussão ou pelo uso de aplicações e jogos. É um espaço de encontro, de partilha, discussão de ideias e, provavelmente, o mais utilizado entre estudantes universitários (PATRÍCIO; GONÇALVES, 2010, p.594).

De acordo com Lorenzo (2013) as redes sociais são utilizadas como formas de representação das relações afetivas ou profissionais, podendo ser feitas em forma de rede ou comunidade, elas também permitem o compartilhamento de ideias, informações e diversos tipos de interesses.

Ao fazer uso dessas ferramentas que se utilizam da internet, o curso poderia ser apropriado, tanto para os professores da cidade de Guarapuava, quanto para os professores da cidade de Quedas de Iguaçu, por permitirem um ambiente virtual flexível e organizado fora da sala de aula, não convencional e permitirem a troca de informações e comunicação além do espaço geográfico delimitado (MORAN; FILHO; SIDERICOUDES, 2005).

Além disso, tanto o *whatsapp*, como o *facebook* e até mesmo o *Moodle*, permitem uma comunicação instantânea via internet e por se tratarem de cidades distintas, essas ferramentas possibilitariam a rápida troca de mensagens e também a comunicação.

A princípio a data de início do curso na etapa *online* prevista para o mês de agosto, porém tornou-se inviável devido a elaboração do mapa e dos vídeos tutoriais, além de toda a montagem do curso na plataforma e demais problemas que surgiram e mais tarde a nova data de início prevista para o dia 17 de outubro, não ocorreu devido a alguns contratempos na liberação do curso *Moodle*, sendo liberado o *link* para acesso dos professores somente no dia 19 de outubro.

Dentre os problemas estavam: a demora na liberação do Curso pela pessoa responsável e com isso o tardou a elaboração do Curso no *Moodle* pelo setor pedagógico do NEAD; o distanciamento de tempo entre os encontros presenciais de Guarapuava que ocorreu em agosto e Quedas de Iguaçu que ocorreu um mês e meio depois, no mês de outubro; a reclamação dos professores de Guarapuava pela demora de início do Curso *online*; a falta de informações básicas, que não foram repassadas à pesquisadora, como documentação e o cadastro prévio dos professores no *Moodle*, o que gerou muitos transtornos e desistências que serão tratadas no próximo subitem.

No início do mês de setembro a coordenadora do NEAD entrou em contato, dizendo que ainda não havia conseguido liberação da disciplina pela pessoa

responsável. E, somente 21 dias após, o NEAD enviou, via *e-mail*, o *link* da disciplina para verificação.

Em seguida, foi enviado retorno da pesquisadora com parecer favorável e questionou-se mais uma vez, se havia previsão da data de início do Curso, em seguida, a coordenadora respondeu que na próxima semana daria um retorno.

Como não houve retorno, 12 dias após foi solicitado novamente via *e-mail* à coordenadora se teria uma previsão da data de início do Curso, para que pudesse repassar aos professores. A coordenadora respondeu, em seguida, que poderíamos agendar o início do curso para o dia 17 de outubro.

Posteriormente, o setor pedagógico do NEAD entrou em contato para verificação das datas das unidades e quanto ao início do curso. Houve alterações, pois as datas enviadas eram retroativas e precisavam de ajustes.

Em seguida, o setor pedagógico do NEAD solicitou que entrasse em contato com os professores, pois muitos deles ainda não estavam inclusos no Curso, pois precisavam fazer cadastro no *Moodle*, mas isso ocorreu somente no dia 17 de outubro, data em que o Curso deveria iniciar com os professores.

A pesquisadora enviou aos professores, via *e-mail* e via *whatsapp*, o link do *Moodle* e as instruções para que o cadastro fosse realizado, explicando que o mesmo deveria ser feito para que fossem incluídos no Curso.

Cabe ressaltar, que esta informação era desconhecida pela pesquisadora. De todos os contatos realizados com o NEAD, solicitando informações para serem repassados aos professores, não houve nenhum esclarecimento sobre o acesso dos professores cursistas, apenas a respeito da organização do Curso do *Moodle*.

O atraso de início do Curso foi um problema, pois já haviam sido avisados os professores que a data de início era no dia 17 de outubro e devido a problemas na liberação do Curso no *Moodle*, ocorreu somente no dia 19 de outubro.

As datas ficaram assim estipuladas:

Quadro 3 – Datas e organização do Curso

Encontro/Unidade	Conteúdo	Datas	Carga Horária
Encontro presencial	Primeiras aproximações	27/08	2 h

Guarapuava	sobre o curso		
Encontro presencial Quedas do Iguaçu	Primeiras aproximações sobre o curso	10/10	2 h
Unidade 1	Novas tecnologias e educação	De 17/10 a 23/10	8 h
Unidade 2	O uso de vídeos como ferramenta pedagógica	De 24/10 a 30/10	8 h
Unidade 3	As novas tecnologias e o Currículo	De 31/10 a 06/11	8 h
Unidade 4	A internet como ferramenta pedagógica	De 07/11 a 13/11	8 h
Encontro encerramento	<i>Feedback</i> dos professores	15/11	2 h
Tutoria <i>online</i>	Atendimento aos professores	Durante todo o curso	2 h

Fonte: dados da pesquisadora.

Após o envio da nova organização das datas do Curso para o setor pedagógico do NEAD, o mesmo retornou o *link*, já com as alterações necessárias.

Em seguida, foi informado aos professores via email e via *whatsapp*, que o curso iniciaria no dia 17 de outubro, e foi enviado o *link* do Curso para o acesso.

Cabe ressaltar que foram 3 meses de organização para o início do curso. Outro fator importante é o distanciamento do encontro presencial da turma de Guarapuava, com o início do Curso, foram 2 meses de espera pelos professores, além das cobranças de documentos e inclusão no cadastro do *Moodle*, que aconteceram posteriormente, gerando reclamações no grupo do *whatsapp* pelos professores de Guarapuava.

Desta forma, no próximo subitem do capítulo serão trabalhados e analisados os dados empíricos dos encontros presenciais, do questionário e do curso online, com os professores do curso técnico de Formação de Docentes.

3.1 Novas tecnologias e mediação pedagógica nos Cursos técnicos de formação de Docentes de Guarapuava e Quedas do Iguaçu – Análise dos dados empíricos

Como já citado anteriormente, as etapas presenciais aconteceram em datas distintas, com a turma de Guarapuava, ocorreu no dia 27 de agosto e a turma de Quedas do Iguaçu no dia 10 de outubro.

3.1 ETAPA PRESENCIAL – TURMA GUARAPUAVA

Os professores de Guarapuava agendaram para o final de agosto a etapa presencial, que aconteceu nas dependências do Colégio Estadual Visconde de Guarapuava e continha 21 professores.

O encontro iniciou-se com as apresentações, a necessidade e a importância desse curso e o objetivo do mesmo. Foi ressaltado que a presença e a participação de todos eram fundamentais neste trabalho e repassou-se uma lista para que os professores preenchessem com nome completo, *e-mail* e telefone, que eram solicitações do NEAD.

Quanto as discussões, atividades e fóruns, foi salientado que a pesquisadora estava ali para aprender com eles e discutir um tema pertinente ao cotidiano escolar, o qual gera muitas dúvidas e debates e que essas inquietações que motivaram a presente pesquisa.

Durante as explicitações a respeito de como funcionaria o curso, os professores levantaram algumas considerações sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula, pois elas ainda são distantes da realidade escolar, devido as condições precárias em que se encontram as escolas, em termos materiais, estruturais e pessoais.

Foram repassados alguns slides com trechos de textos que seriam trabalhados ao longo do curso, como uma forma de “provocação”, para instigar a crítica acerca das novas tecnologias.

Quanto a unidade 1 – Novas tecnologias e educação, os conteúdos tratados seriam as novas tecnologias, mídia, comunicação e educação. O primeiro slide trazia uma reflexão de Belloni (1998), na qual ela reflete sobre a escola moderna, do futuro, baseada nos preceitos iluministas, que para se integrarem ao universo da cultura pós-moderna, primeiramente devem proporcionar uma educação para todos, com qualidade, tecnologia e com educação para o uso das mídias.

Apesar da turma ser um pouco tímida e os professores estarem um pouco apreensivos, algumas repercussões aconteceram em virtude dos slides.

Quando a pesquisadora questionou sobre a afirmação de Belloni (1998), a maioria respondeu afirmativamente e que as escolas não acompanham o mesmo ritmo das tecnologias

“Ainda vivemos à luz do iluminismo”, disse o professor A.

O professor B complementou *“não há qualidade e tecnologia para todos”*.

A professora C, disse que *“a escola está atrasada: escola do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI”*.

Com exceção dos professores que se manifestaram foi possível perceber certo burburinho de professores que comentavam sobre a afirmação de Belloni (1998) e que concordavam com a autora.

Quanto ao segundo slide, Dorigoni e Silva (2007) trazem à discussão sobre a penetração da tecnologia nas relações sociais e as transformações decorrentes disso. Os autores também evidenciam que na área educacional a mídia ainda esteve na formação formal, mas teve resistência na sua aplicação na escola.

Ainda de acordo com Dorigoni e Silva (2007), as novas tecnologias causaram um impacto que causou intensas transformações sociais, entre elas a família, que foi invadida pelas programações televisivas, a igreja se rendeu a TV, a escola utiliza a informática pressionada pelo mercado.

Ao término da leitura, quando perguntado pela pesquisadora se concordavam com a afirmação dos autores, percebeu-se uma expressão afirmativa da maioria dos professores.

O professor D disse *“que a TV tem um papel central na vida das pessoas”*.

A professora E destacou que *“que as tecnologias já estão presentes na escola, mas ela não está preparada para isso”*.

Percebia-se rumores na sala, mas poucos se manifestavam. No decorrer das discussões com a apresentação do próximo slide, em que Moran (2013) diz ser necessárias mudanças na escola, em virtude das mudanças na sociedade e no mundo, os professores foram se envolvendo mais nas discussões.

De acordo com Moran (2013) não há mais desculpas para continuar ensinando de forma retrógrada, pois o mundo mudou, a sociedade esta mudando e a escola, desta forma, também tem que mudar.

“Esses teóricos falam de algo que não conhecem, é só teoria, eles não sabem o que é uma sala de aula, é tudo muito bonito no papel, aí fica fácil falar em mudanças, em aulas diferenciadas. Mas nossa realidade é outra”, argumento o professor F.

Foi salientado a esse respeito que os teóricos que foram apresentados nos slides: Belloni (1998), Moran (1995,1997), Silva e Dorigoni (2007), Citelli (2004), Silva (1990), Giroux (1997), eram todos professores e que principalmente Giroux (1997) e Moran (2005, 2013), utilizavam as próprias experiências com seus alunos para desenvolver suas pesquisas.

O professor F continuou, *“mas como mudar? É fácil na teoria, mas na prática é diferente”*.

A pesquisadora argumentou que tinha as mesmas angústias em relação as mudanças sociais, sobre as novas tecnologias e o impacto que elas causam na sociedade e também na escola, e questionou os professores sobre o que poderia ser feito: *“Vocês concordam com Moran, é necessário a escola mudar?”*

“Sempre tento utilizar as tecnologias em minha aula, elas auxiliam muito, mas a teoria é algo distante, as mudanças são lentas”, disse o professor B.

“Falta preparo dos professores para o uso das novas tecnologias, os alunos sabem muito mais que nós. Não temos formação para isso”, evidenciou a professora E.

“Concordo que é necessário mudanças, mas precisamos estar preparados , mas não temos estrutura e nem formação”, falou a professora G.

Na unidade 2 – O uso de vídeos como ferramenta pedagógica, os conteúdos seriam:Vídeo: história e evolução, influência na sociedade, *atube*, instalar e projetar, *download*, produção de *web* aulas, recursos didáticos.

Quando foi repassado sobre os conteúdos previstos nesta unidade, A professora K se manifestou: *“Que bom produzir web aulas, muito bom este trabalho prático”*.

Nas discussões pertinentes ao uso de vídeos em sala de aula, não houveram grandes repercussões entre os professores, pois de acordo com alguns “*é algo que já dominam*”.

Moran (2013) afirma que o vídeo está intimamente ligado à televisão e ao lazer e ao entretenimento e isso passa despercebida para a sala de aula, uma vez que para os alunos o vídeo está associado à diversão, aguardam assim, um descanso. O professor desta forma, deve atrair o aluno, afim de usufruir destas expectativas para organizar a dinâmica em sala de aula em prol do planejamento do professor.

Quanto a citação de Moran (2013), a professora H falou “*que os alunos realmente acham que TV é lazer, mas depende de como o professor trabalha*”.

Já o professor I argumentou que “*sempre uso vídeos curtos nas minhas aulas, principalmente para tratar de assuntos delicados, como a morte. Eu utilizei os Simpsons em um episódio que tratava sobre a morte, de um modo leve e cômico. Isso sempre dá certo: vídeos curtos e relacionados ao conteúdo*”.

“*Uso sempre vídeos em minhas aulas, para exemplificar a prática, principalmente em esportes pouco conhecidos, ou que não haveria como jogar adequadamente*”, disse o professor B.

Em seguida, ao mostrar uma charge que tinham como título “A caverna moderna” com um homem e uma mulher sentados em um sofá em frente a TV e acorrentados a ela, a pesquisadora indagou se eles concordavam com a charge. A resposta foi imediata: “*Sim*”.

“*Somos presos a certas ideologias e a TV representa isso na sociedade atual, ela tem destaque na vida das pessoas*”, disse o professor I.

A professora G, também afirmou a este respeito “*sempre compramos uma TV maior e damos destaque a ela com um móvel novo e maior ainda*”.

A professora J falou que “*o professor deve sim articular uma crítica, principalmente aos alunos e a nós mesmos*”.

“*Muito do que se passa na TV, não dá pra aproveitar*”, falou a professora K.

Vários outros professores discutiam entre si, mas não se manifestavam no grande grupo.

Na unidade 3 – As novas tecnologias e o currículo os conteúdos foram: tendências curriculares, professor enquanto intelectual, desafios da inserção das Novas Tecnologias ao Currículo, tecnologias e currículo a serviço de quem? Formação de professores.

Primeiramente, foi mostrada uma charge do diálogo entre Mafalda e Susanita sobre a evolução tecnológica:



Fonte: QUINO, J. L. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Em relação à charge os professores argumentaram que o planejamento do professor e o currículo devem trazer mudanças reais e transformadoras.

O professor I falou que “*de nada adianta novas tecnologias com velhas práticas*”.

Quanto ao próximo slide, Giroux (1997, p.203) trata que o currículo deve ser contextualizado numa forma de contestação, luta e resistência em seu aspecto político, social, cultural e econômico.

Para Giroux (1997) o currículo de formação de professores como forma de política cultural traz a importância do fazer social, cultural, político e econômico. Assim, a escola deve ser encarada com uma arena de luta e resistência, há vários conflitos no interior da escola, várias concepções e culturas se chocam, sendo

assim, a educação deve criar condições pra os estudantes se fortaleçam e se tornem críticos atuantes e políticos.

A professora J disse que *“concordo com isso, mas é tanta coisa a se fazer”*.

Em relação a isso, os professores evidenciaram a questão das diversas atribuições dos professores tais como livro de chamada, notas, avaliações, além de projetos e outras tarefas que a escola vem assumindo e que não dá conta do primordial que é educar, trabalhar os conteúdos.

No próximo slide, Citelli (2004) comenta sobre a importância de ouvir e reconhecer o que pensam os professores, tendo em vista o quadro de transformações no qual nosso tempo esta marcado das novas tecnologias, das estruturas discursivas e dos fluxos informativos.

A esse respeito a professora D diz que *“a linguagem que o professor propõe em sala de aula pode fazer toda a diferença, que é linguagem antes de tudo que define o fluxo informativo”*.

No próximo slide apresentado os professores Silva (2006), fala do conhecimento e que este se torna mercadoria num mundo capitalista. Não há formas de se definir como o controle e a dominação são estabelecidos, mas pode-se afirmar que são remetidos à escola e não sabe-se como estabelecer um vínculo com o currículo de forma a compreender todo este processo de modo a romper com a dominação.

O professor B disse *“que são muitas informações presentes na mídia”*.

O professor I argumentou que *“somos conduzidos pelo capitalismo que tudo é mercadoria”*.

A professora K levantou a questão sobre o Estado *“representamos o Estado que representa a elite, o currículo é condicionado”*.

Na unidade 4 – A internet como ferramenta pedagógica, no qual os conteúdos são: a internet, a comunicação e a pesquisa.

Ao se tratar sobre a internet, os professores discutiram sobre as condições precárias das escolas, que as mesmas não possuem laboratório bem equipado e nem internet com boa velocidade.

“Até temos laboratórios, mas muitos computadores não funcionam mais”, disse o professor B.

No primeiro slide, Moran (2013) destaca que a distância hoje não é a geográfica, mas a econômica em virtude do acesso e do domínio das tecnologias da comunicação e a internet é um exemplo da democratização digital, oferecendo uma vasta possibilidade de exploração e potencialidades em todo o globo terrestre.

Os professores ressaltaram sobre o domínio tecnológico e a questão do acesso, também argumentaram que se deve ter um conhecimento prático do manuseio da internet e que seria necessária uma formação.

A professora K ressaltou sobre o uso dos livros de chamada, *“os livros de chamada agora serão online e como faremos? Não tem uma internet boa e não tem equipamentos, como vamos fazer? Cada professor terá que adquirir o seu equipamento?”*.

A professora G falou que *“a realidade tecnológica ainda é distante da realidade escolar”*.

No próximo slide, Moran (2013) afirma que a internet é um meio privilegiado de comunicação uma vez que se torna mais e mais hipermídia, ela permite aliar a escrita, a fala e a imagem à baixo custo, possibilitando a integração entre as mídias no ensino a distância e continuado.

Quando questionado se os professores concordavam com a afirmação de Moran (2013) apenas afirmaram que sim.

Após o término dos slides questionou-se aos professores se os mesmos tinham alguma dúvida em relação aos slides ou ao curso, eles afirmaram que não. Aparentemente havia certa “vontade” de ir embora.

Foi solicitado então se fariam a gentileza de preencher um questionário, o qual era de suma importância para a pesquisa, uma vez que expressa, segundo Citelli (2004), ser primordial ouvir e saber o que os professores pensam e que o mesmo não precisaria de identificação.

Após os agradecimentos, e que as informações seriam repassadas por *email*, ou para a coordenação, foi entregue o questionário e a medida que fossem terminando poderiam ir embora.

3.2 ETAPA PRESENCIAL – TURMA QUEDAS DO IGUAÇU

A etapa presencial de Quedas do Iguaçu, aconteceu no mês de outubro, nas dependências do Colégio Estadual Padre Sigismundo, com 9 professores.

Assim, como ocorrido no encontro de Guarapuava, justificou-se a necessidade e a importância do curso e o objetivo do mesmo. Não houve apresentações pessoais pois eram todos colegas de trabalho da professora pesquisadora, não foi repassado lista para preenchimento dos nomes, pois a coordenadora do curso de Formação de Docentes já havia repassado, apenas foi solicitado que enviassem o número do CPF, pelo via *e-mail* ou *whatsapp*.

Já no início da apresentação a professora K, disse “*que fazia o curso, mas que ela mesma já não acreditava mais nisso, que sempre é a mesma coisa, mas nunca muda nada nas formações*”.

O professor L, falou “*como as novas tecnologias são importantes nas discussões atuais e principalmente na escola*”.

Desta forma, ressaltou-se a importância em se discutir as novas tecnologias no contexto escolar e das transformações que as mesmas trouxeram para a sociedade e principalmente para a escola.

A professora K disse sobre o uso dos celulares: “*O celular hoje na sala de aula é um incômodo e atrapalha as aulas*”.

O professor M salientou “*acho que tudo depende da forma como você trabalha, seja com as novas tecnologia as ou com as velhas tecnologias. Tudo pode ser muito bem trabalhado*”.

Desta forma, foram discutidos sobre as unidades integrantes do curso e os conteúdos e como funcionariam as etapas presenciais e *online*.

Assim, como no encontro anterior com a turma de Guarapuava, foram repassados alguns slides com trechos de textos que seriam trabalhados ao longo do curso, como uma forma de “*provocação*”, para instigar a crítica acerca das novas tecnologias.

Da mesma forma que aconteceu no encontro com os professores de Guarapuava, a cada slide, eram abertos para que os professores fizessem comentários.

No slide da primeira unidade sobre as novas tecnologias e a educação, em que Belloni (1998) fala da promessa iluminista que a escola deve cumprir, os professores se manifestaram não só em concordam com a autora, mas também de afirmar que a pós-modernidade é algo distante, principalmente da escola.

“Não temos estrutura e nem infraestrutura necessárias na escola para a aplicação das novas tecnologias, temos computadores sim, mas a maioria não funciona, não tem uma internet de qualidade, temos tecnologia sucateada, sem falar na estrutura de pessoal e dos prédios escolares que estão, não precisando só de reforma, mas de uma escola nova”, argumentou o professor M.

No slide em que Dorigoni e Silva (2007) tratam do impacto social causado pelas mídias e da resistência da escola em se usufruir delas. Os professores fizeram breves comentários sobre os espetáculos na mídia e que até mesmo a igreja já estava articulada na mídia, mas a escola ainda se encontra num retrocesso.

A professora N disse que *“até a igreja já absorveu a mídia e usufrui dela, mas a escola não há espaço, tendo em vista a burocracia dos conteúdos, do currículo e avaliações”*.

No slide em que Moran (2013) fala que não desculpas para continuar ensinando como fazíamos anos atrás, os professores já discordaram em certo ponto, alegando que a escola ainda é engessada e que por mais que eles tentem fazer diferente, não encontram espaço no âmbito escolar.

“Como vamos fazer diferente se a escola é engessada, a gente tenta, mas é difícil”, ressaltou a professora O.

Nos próximo slide da unidade 2 sobre o uso de vídeos como ferramentas pedagógicas, onde há uma charge sobre a “caverna moderna”, os professores concordaram e ressaltaram que a TV realmente é feita para atrair o público e para vender.

Já no próximo slide em que Moran (2013) fala que o vídeo é um entretenimento para os alunos, pois estes o associam com o lazer e desta forma,

cabe ao professor, através do planejamento aproveitar a expectativa positiva e trazer isso na dinâmica da aula, ou seja, do conteúdo trabalhado.

O professor M falou da importância do vídeo nas suas aulas, *“sempre uso o vídeo para mostrar aos alunos a história, como aconteceu, como era e isso é ótimo em sala de aula. Uso vídeos curtos, às vezes filmes, mas é preciso planejamento”*.

A professora P ressaltou *“Quando Moran fala do entretenimento, é verdade, pois muitos professores usam o vídeo apenas como passatempo na sala de aula, sem vínculo nenhum com a matéria, só pra passar tempo”*.

Na unidade 3 sobre as novas tecnologias e o currículo, o primeiro slide trazia uma tira da Mafalda, sobre a tecnologia.

A professora N comentou: *“Não mudou nada, ela apenas mudou a ferramenta, mas vai continuar costurando”*.

Em seguida, no próximo slide Giroux (1997) alega a importância do currículo enquanto uma forma de luta, contestação e resistência. Os professores concordaram e discordaram ao mesmo tempo.

O professor M concordou *“podemos ser críticos em sala de aula, lutas contra o sistema, mas tem certas coisas do currículo que não podemos fugir”*.

A professora P continuou *“verdade professor, a gente tenta fazer diferente, mas tem coisas que não mudam na escola”*.

Já na questão que Citelli (2004) fala sobre ser importante ouvir e saber o que pensam os professores nas escolas, sobre os processos formativos, discursivos e sobre as novas tecnologias, os professores gostaram da afirmação de Citelli (2004) e consideraram que os professores não são reconhecidos neste processo.

“Os professores estão cada vez mais esquecidos e desmerecidos, chega a ser desanimador”, comentou a professora P.

Logo no próximo slide, Silva (2006) afirma que o conhecimento e a informação são mercadorias de dominação. Os professores reconhecem isso e ainda salientam que nem eles, nem a escola, possuem o conhecimento necessário para a não dominação.

“Falta formação continuada, investimento, estrutura nas escolas e principalmente para o professor, somos desvalorizados. O sistema, o capitalismo, não quer professores intelectuais, assim é mais fácil dominar”, ressaltou o professor M.

Na unidade 4, sobre a internet como ferramenta pedagógica, os professores alegaram a falta de estrutura nas escolas para se utilizar a internet com os alunos, por exemplo.

“Com a estrutura que temos é inviável se todos os professores fizessem isso”, argumentou a professora Q.

No primeiro slide desta unidade, Moran (2013) afirma que a distância hoje não é a geográfica, mas a econômica, a ideológica e a tecnológica. Os professores concordaram e dizem existir um distanciamento muito grande entre a escola e a realidade das novas tecnologias.

“Há uma distância muito grande entre a tecnologia e a escola”, disse o professor M.

Já no outro slide onde Moran (2013) continua dizendo que a internet é uma ferramenta de formação, os professores concordaram, com ressalvas.

“A internet é sim uma ferramenta de formação, mas não para todos”, afirmou a professora Q.

A professora N argumentou que *“eu acho que se tivéssemos estrutura, formação até poderia ser melhor aproveitada a internet na escola, pois tudo depende de internet no mundo de hoje”*.

Ao finalizar a apresentação dos slides foi solicitado aos professores que respondessem ao questionário, que não continha identificação, mas era de suma importância para a pesquisa e como afirma Citelli (2004), era significativo saber o que pensam os professores.

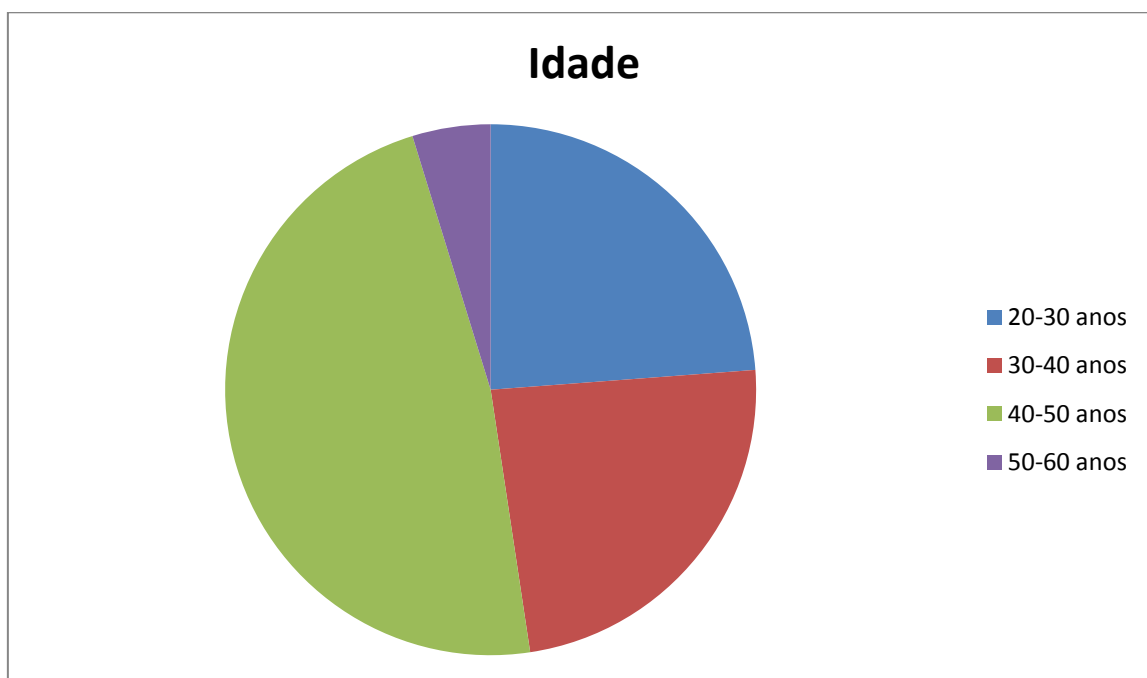
Após os agradecimentos, foi entregue o questionários e a medida que fossem terminando estariam dispensados.

O questionário era composto de quatro itens (idade, sexo, formação acadêmica, formação continuada, currículo e novas tecnologias), totalizando 24 questões e como citado, foram aplicados ao final das informações iniciais do curso.

Essa investigação inicial quanto à formação, diz respeito ao que Kuenzer (2011, p.685) evidencia com relação à própria formação do professor, no qual a autora evidencia que para que o professor possa promover situações de aprendizagem, “[...] para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico” eles precisam adquirir a necessária competência de uma formação com conhecimentos sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade.

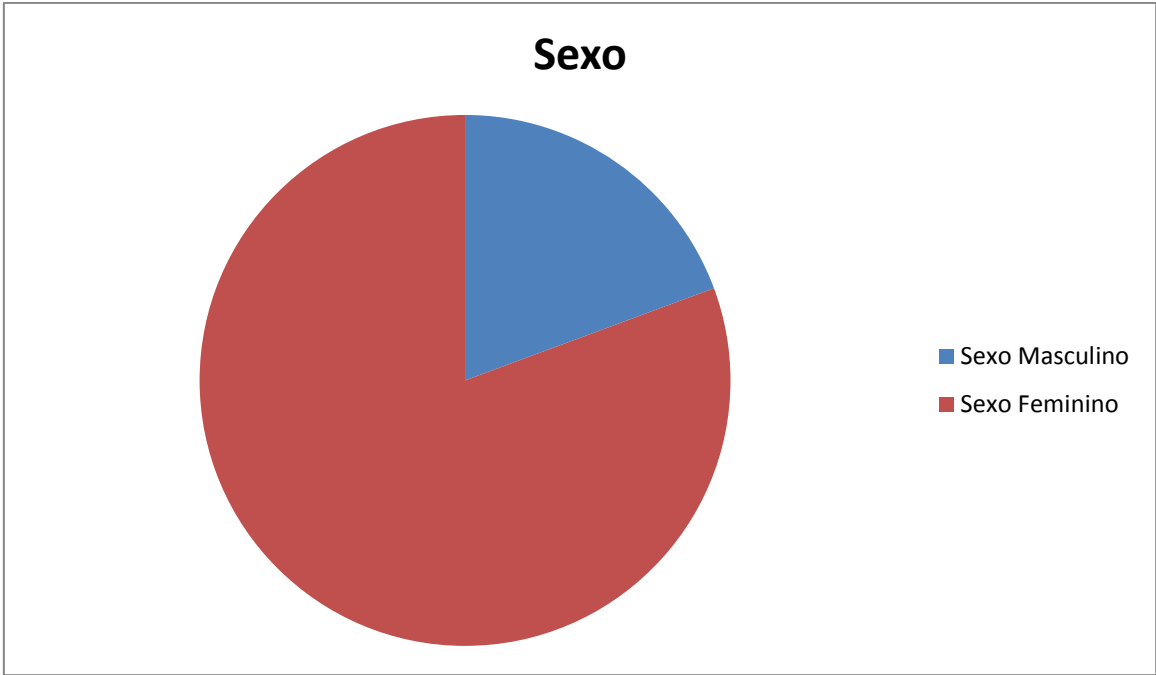
Desta forma, as categorias de análise da práxis, do conhecimento, da mediação e da resistência formam incorporadas no questionário.

Questão 1 – Idade



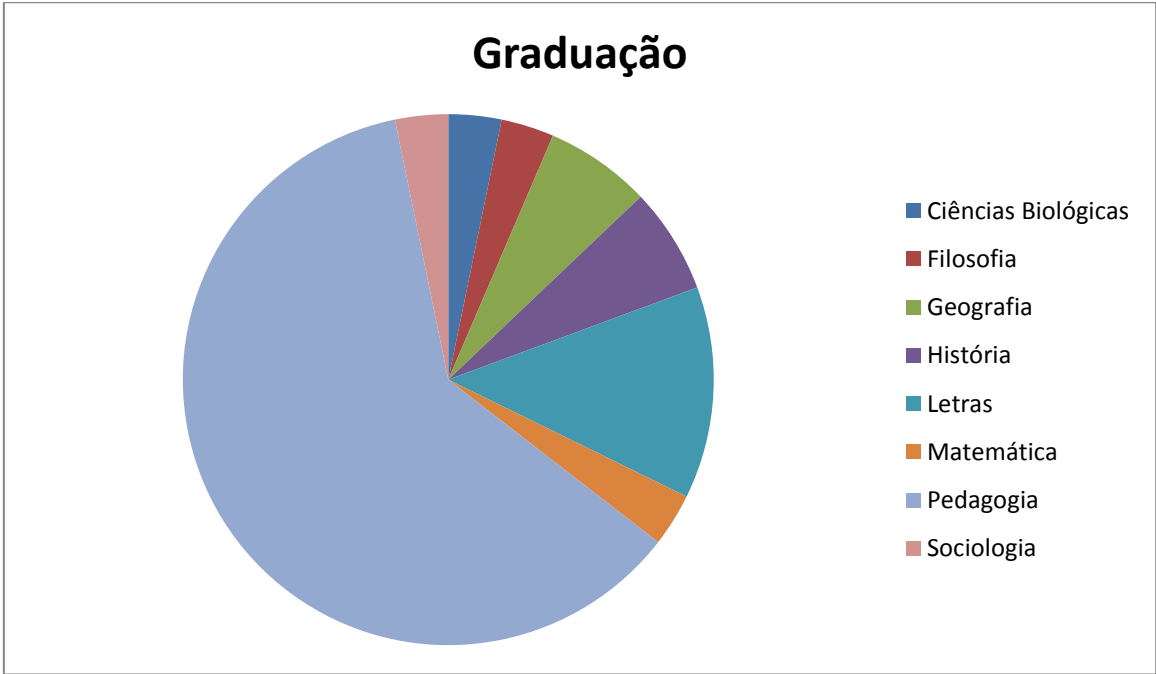
Fonte: dados da pesquisadora

Questão 2 – Sexo



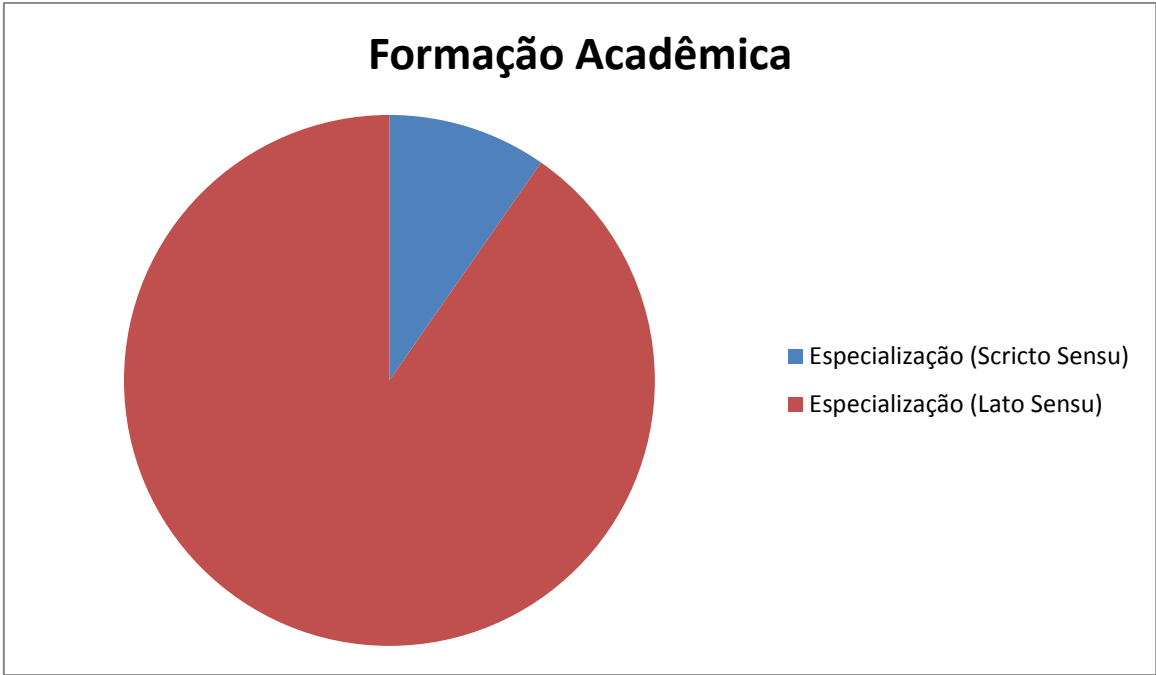
Fonte: dados da pesquisadora

Questão 3 – Graduação



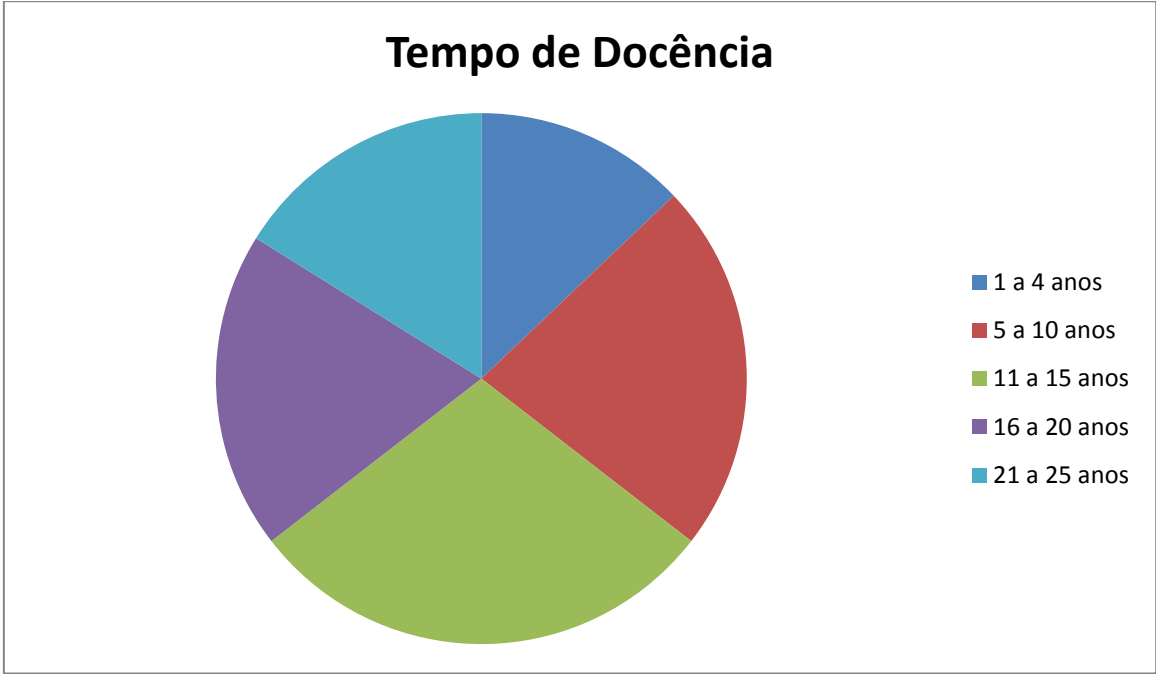
Fonte: dados da pesquisadora

Questão 4 – Formação Acadêmica (especialização, mestrado, doutorado)



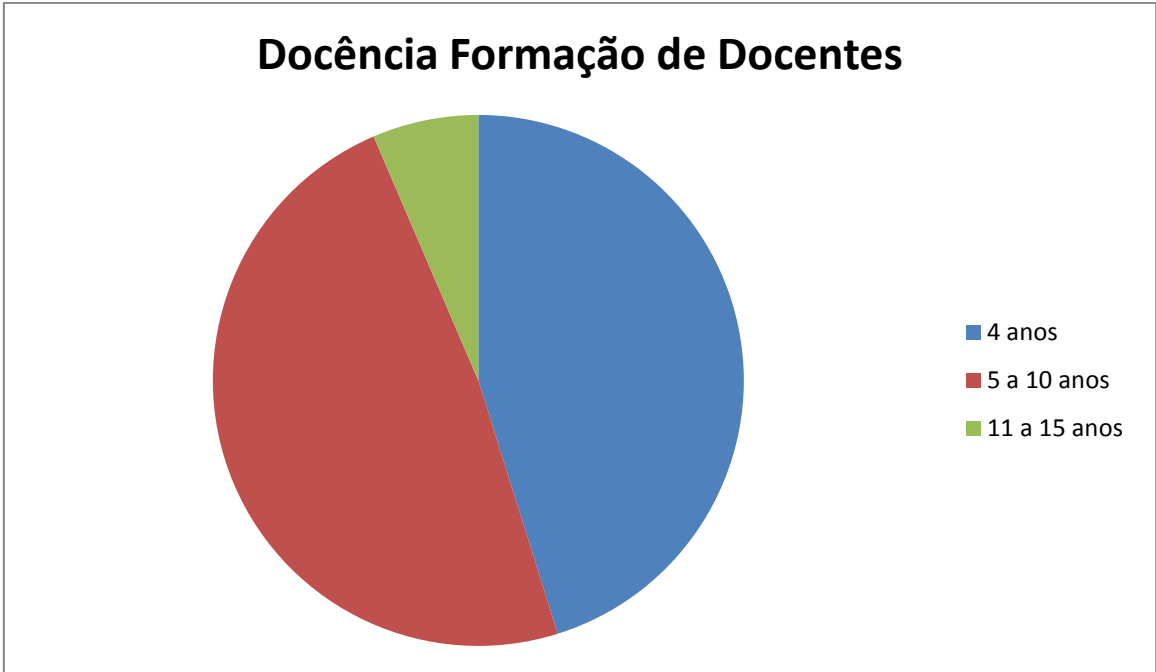
Fonte: dados da pesquisadora

Questão 5 – Tempo de Docência



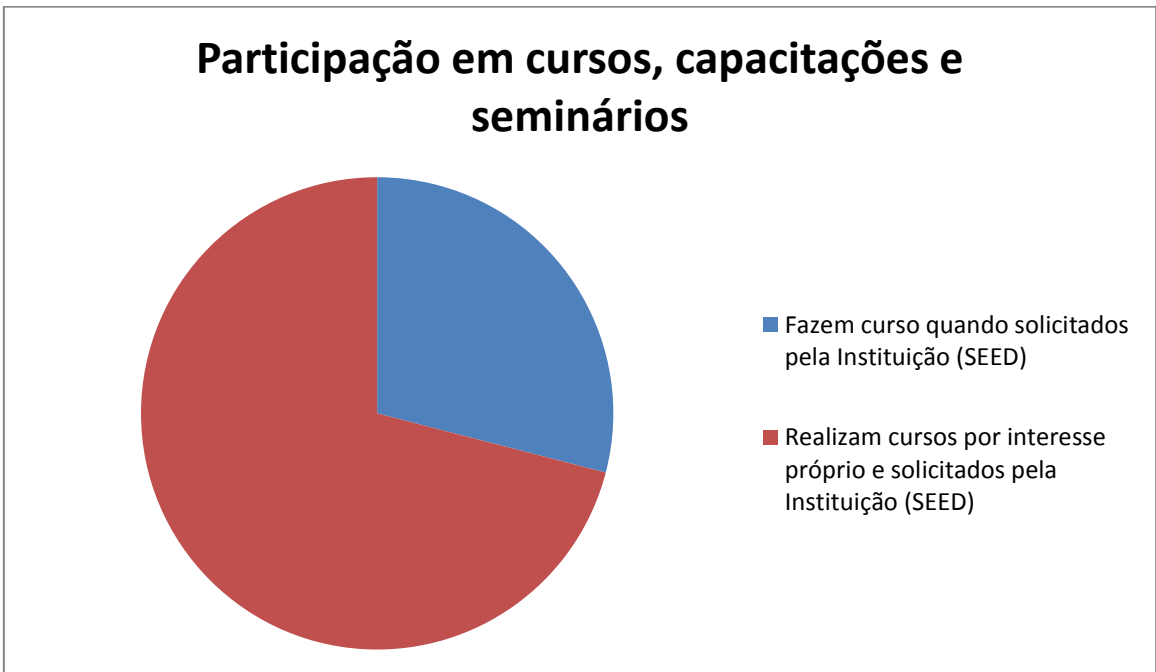
Fonte: dados da pesquisadora

Questão 6 – Tempo Docência no Curso de Formação de Docentes



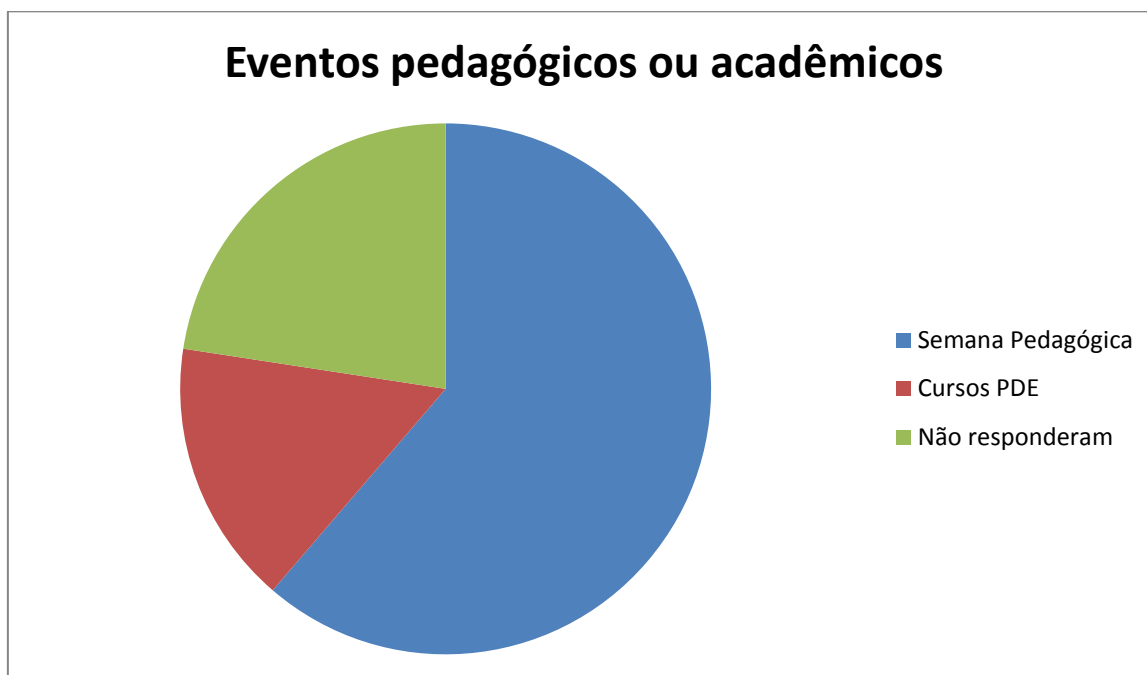
Fonte: dados da pesquisadora

Questão 7 – Você participa com frequência de cursos, seminários, oficiais, capacitações, entre outros com que frequência? Neste sentido, as atividades são desenvolvidas por interesse próprio ou por solicitação institucional?



Fonte: dados da pesquisadora

Questão 8 – Você organizou em algum momento de sua prática pedagógica eventos escolares e/ou acadêmicos? Quais?



Fonte: dados da pesquisadora

Questão 9 – Na sua opinião, o que é currículo, como ele é produzido?

6 professores responderam que o currículo é um documento :

“É um documento norteador e burocrático” Resposta professor A.

3 professores responderam que além de ser um documento, ele constitui também a concepção pedagógica:

“É um documento o qual consta a concepção pedagógica, o caminho a ser seguido é ele que norteia a prática pedagógica” Resposta professora B.

Não responderam: 22

Giroux (1997) salienta que o professor deve ser o intelectual da educação, seja deve compreender toda a dimensão do trabalho pedagógico, e nisso destaca-se o currículo.

Nas respostas dos professores observa-se que os professores se ausentam de certa forma, na discussão acerca do currículo. Isso é notável na quantidade de professores que não responderam.

Assim, tendo em vista que o currículo atende uma ampla definição que o denomina e que o currículo norteia trabalho do professor, observa-se uma que o professor se ausenta da incumbência de pensar ou mesmo refletir sobre o currículo.

Questão 10 – Na sua opinião, como o currículo é transmitido em sala de aula?

8 professores responderam que é transmitido pela prática do professor:

“Ele é transmitido pela prática do professor, pela sua postura, metodologia”

Resposta professor C.

5 professores responderam que ele é implícito no trabalho do professor e na estrutura escolar:

“O currículo é transmitido pela prática pedagógica e também pela estrutura escolar, ele é ideológico” Resposta professora D.

Não responderam: 18

Nas questões 9 e 10 as estas considerações feitas pelos professores pode-se averiguar as análises de Gatti (2010), quanto à formação do professor e também quanto à sua condição em nossa sociedade: temos uma formação deficitária, não há políticas públicas efetivas para a formação continuada, tampouco para a educação. As condições precárias nas escolas contribuem para que os professores não tenham uma postura crítica quanto ao currículo, prevalecendo assim a reprodução de condutas e normativas geradas no interior da sociedade capitalista de uma hegemonia dominante e excludente.

Questão 11 – Na sua opinião, que tipos de relacionamentos sociais em sala se aula servem para espelhar e/ou reproduzir o currículo?

18 professores responderam o currículo pode ser reproduzido no relacionamento entre as relações do professor e aluno, entre a família e a escola:

“O relacionamento entre o professor e aluno, podem reproduzir o currículo. Ele é expresso nos relacionamentos entre professor, aluno, família e escola” Resposta professora E.

3 professores responderam que todos os relacionamentos presentes em sala de aula reproduzem o currículo:

“Todos os relacionamentos de sala de aula reproduzem o currículo, ele é transmitido nas relações sociais” Resposta professor F.

Não responderam: 10

Como observado na questão 9, a uma ausência por parte do professor sobre a reflexão em torno do currículo, ficando este restrito a mero documento norteador. Assim sendo, o professor percebe que existe uma reprodução social no interior da escola que é transmitido nas relações sociais, porém não compreende como esta reprodução se desenvolve.

Questão 12 – Na sua opinião, os conteúdos elencados nos conteúdos/disciplinas do Curso de Formação de Docentes atendem ao tipo de currículo ao qual o Curso esta definido? Justifique sua resposta.

7 professores responderam que sim, mas não justificaram.

Não responderam: 24

Questão 13 – Você tem conhecimento da teoria curricular ao qual o Curso de Formação de Docentes da sua escola esta evidenciado?

9 professores responderam que sim.

“O Currículo é baseado na teoria da pedagogia histórico-crítica” Respondeu a professora G.

12 professores responderam que não.

Não responderam: 10

Nas questões 12 e 13, pode-se observar o que Garcia (2009) afirma que a produção do conhecimento não é neutra, ela perpassa por um conjunto ideológico que sinaliza uma intenção clara e política, sendo de extrema importância compreender todo o dinamismo acerca do currículo e a quem ele serve.

A não compreensão do que está estabelecido no currículo do Curso de Formação de Docentes reafirma, o que já foi exposto neste trabalho sobre a desarticulação do Curso em nível técnico, da ausência de políticas de formação continuada que se efetivem na prática.

Questão 14 – Na sua opinião, as novas tecnologias podem contribuir para o aprendizado escolar de forma a integrarem o currículo? O que seria necessário para que isso aconteça?

15 professores responderam que sim, que as novas tecnologias podem ser integradas nas aulas através do planejamento do professor, mas que precisam de formação para utilizá-las.

“Podemos inserir as novas tecnologias em nosso planejamento, como o vídeo, a internet, mas precisamos de uma formação para isso, para dominá-las” Respondeu a professora H.

6 professores responderam apenas que sim.

Não responderam: 10

Uma vez que a tecnologia é uma produção humana, um construto social, compete ao homem dominar e controlar e principalmente conhecer todas as particularidades de seu funcionamento, suas atribuições e sua aplicabilidade.

Kuenzer (2008) afirma que este novo princípio educativo deve ser apreendido pelo professor, pois o conhecimento é a base para a mediação através da práxis, para dominar as novas tecnologias e assim utilizar-se delas em sala de aula e integrá-las no currículo.

Questão 15 – Você se considera um intelectual da educação? Caso a resposta seja afirmativa, justifique. Caso a resposta seja negativa, como seria a formação, ou o que definia um professor enquanto intelectual da educação?

5 professores responderam que sim que são intelectuais da educação, mas não justificaram.

2 professores responderam que sim, que se consideram intelectuais da educação em virtude da docência, do ser professor.

“Somos intelectuais da educação, pois exercemos a docência, devemos ser. É através do nosso trabalho que podemos fazer a diferença” Professora I.

3 professores responderam que não, mas não justificaram.

Não responderam: 21

Giroux (1997) concebe que os professores devem ser intelectuais da educação, afim de lutar em prol da resistência, ou seja, pela emancipação humana. Para tanto, ele, o professor deve buscar o conhecimento, entender o novo princípio educativo, para assim, exercer a práxis pedagógica.

Questão 16 – O que define um bom professor?

17 professores responderam que o que define um bom professor é ser capacitado para atuar e promover situações de aprendizagem para o aluno:

“Um bom professor acredita no aluno e promover situações de aprendizagem m sala de aula, para isso ele deve ser capacitado e ter um bom planejamento” Respondeu a professora J.

9 professores responderam que o que define um bom professor é ter um bom planejamento, ser organizado e responsável:

“Um bom professor deve antes de tudo, planejar suas aulas, ser responsável, ser organizado com conteúdos e com todo seu material” Respondeu a professora K.

Não responderam: 5

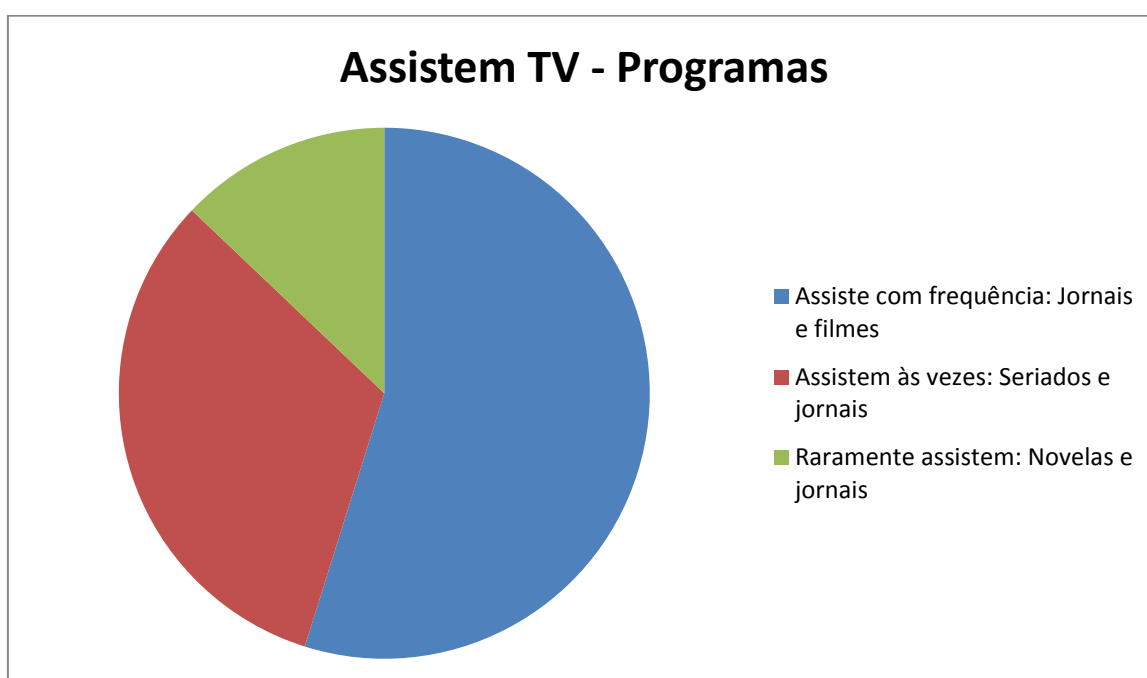
A definição de um bom professor, na maioria das respostas se apresentou como um bom planejamento, na responsabilidade ou na promoção de situações de aprendizagem.

De acordo com Giroux (1997) e Citelli (2004) é primordial que o professor domine a linguagem de dominação existente, compreenda e se aproprie para que possa dominar a comunicação, ou seja, que dessa forma o professor possa ter a liberdade radical e oferecer as bases teóricas para o trabalho docente transformador/emancipador para além da dominação.

Desta forma, percebe-se que os professores apesar de perceberem fragilidades na sua formação, consideram importante o caráter burocrático do currículo e da escola, concebendo como necessário ao bom professor.

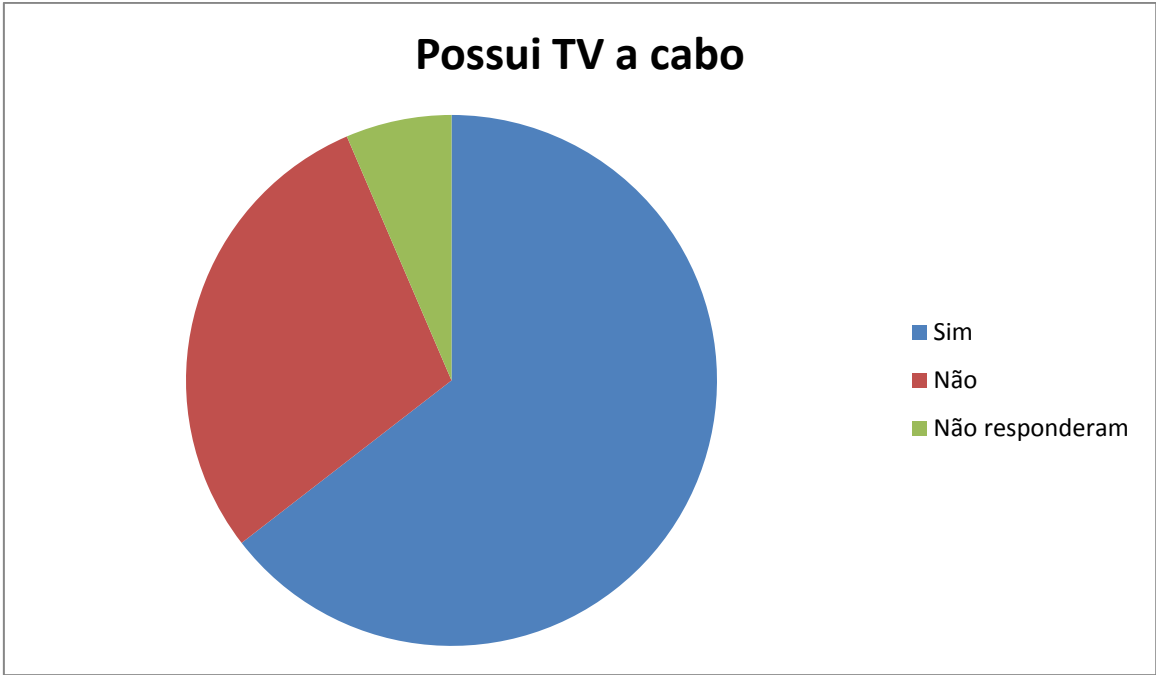
Certamente, que há necessidade de organização, mas o conhecimento como aponta Kuenzer (2008) e Giroux (1997) vai ser o principal agente transformador para a compreensão do novo princípio educativo visando a emancipação humana.

Questão 17 – Com que frequência você assiste TV? Quais programas?



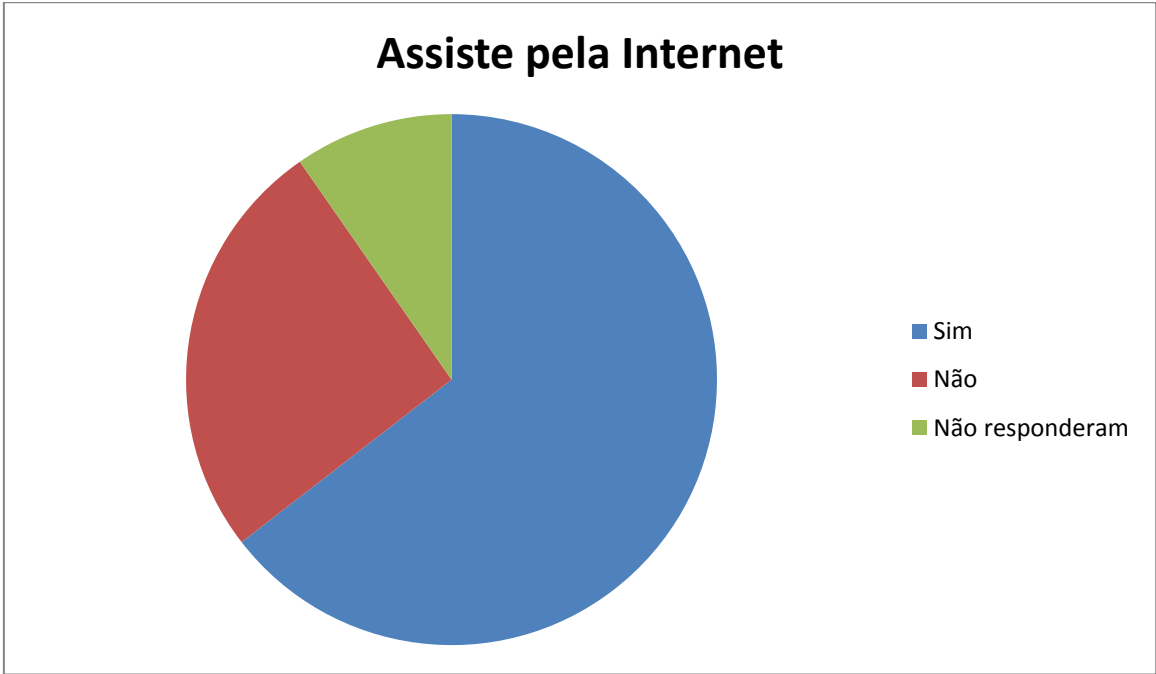
Fonte: dados da pesquisadora

Questão 18 – Você possui ou tem acesso a TV a cabo?



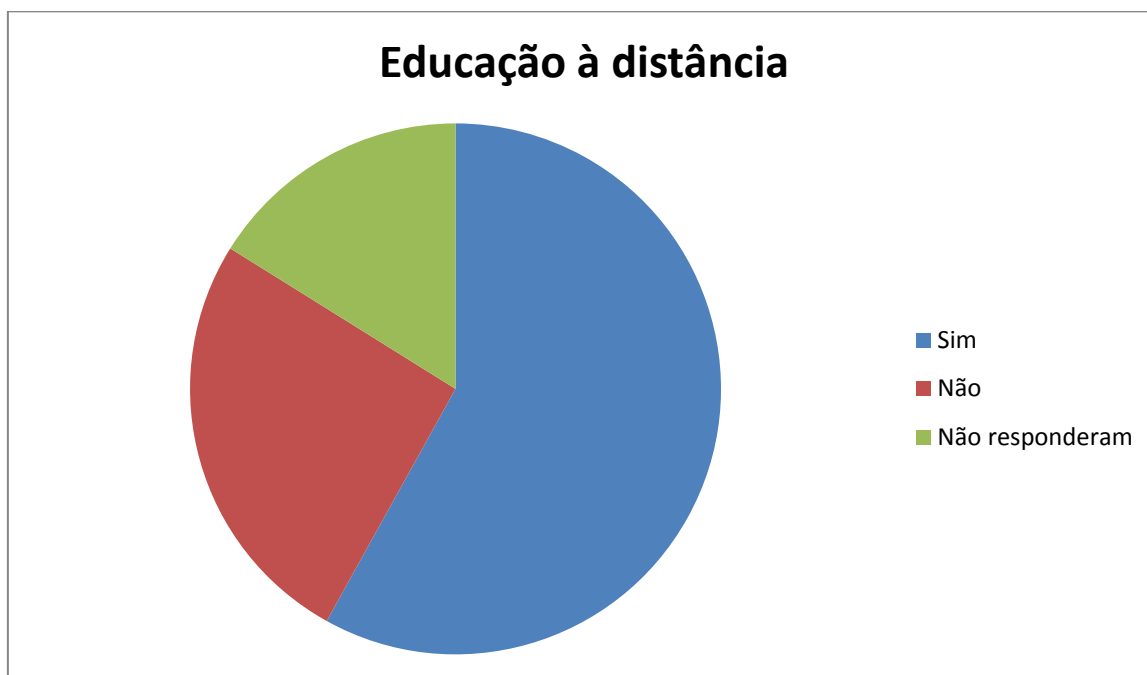
Fonte: dados da pesquisadora

Questão 19 – Você assiste filmes, documentários, vídeos, etc, por meio da internet?



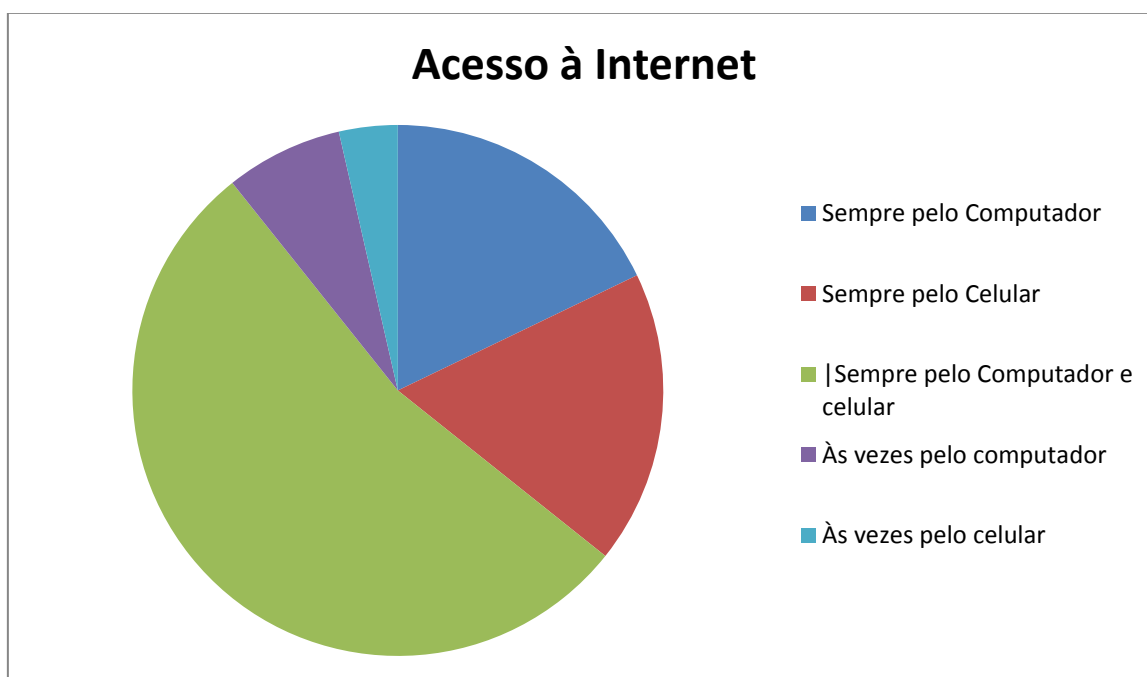
Fonte: dados da pesquisadora

Questão 20 – Já realizou ou realiza cursos de formação, graduação e/ou especialização na modalidade de Educação à distância - EAD?



Fonte: dados da pesquisadora

Questão 21 – Com que frequência acessa a internet? Sempre que acessa é através do computador ou celular?



Fonte: dados da pesquisadora

Questão 22 – Você utiliza recursos tecnológicos em sala de aula? Se a resposta for afirmativa, quais? Caso seja negativa, justifique.

19 professores responderam que sim, que usam TV, vídeos e projetor (*Datashow*) em suas aulas:

“Sempre uso vídeos e TV, datashow e vídeos em minhas aulas”, respondeu a professora L.

5 professores responderam que sim, que usam a TV:

“Uso sempre a TV em minhas aulas”, respondeu a professora M.

4 professores responderam que usam, mas não escreveram quais recursos.

Não responderam: 3

Nas respostas pode-se observar que os professores utilizam as novas tecnologias como recurso em sala de aula. De acordo com Citelli (2004) este fato indica que a linguagem visual ganhou espaço na escolas, mas que rara são as vezes, que percebe-se o uso criativo e estimulante destes aparelhos.

Questão 23 – Na sua opinião, as novas tecnologias podem contribuir para o aprendizado escolar de forma a integrarem o currículo? O que seria necessário para que isso aconteça?

16 professores responderam que sim, que as novas tecnologias poderiam contribuir desde que houvesse uma formação continuada para utilizá-las e também equipamentos:

“As novas tecnologias poderiam contribuir muito para integrar o currículo e também nos conteúdos, mas precisamos de formação e também de bons equipamentos”, respondeu a professora N.

Não responderam: 15

Citelli (2004) aponta que o grande número de professores ao utilizarem as novas tecnologias, pode-se afirmar que há uma percepção por parte dos parte dos professores da necessidade das novas tecnologias e de que é necessário uma mudança.

O reconhecimento por parte dos professores é importante, pois sinaliza que eles percebem que é necessário haver uma transformação, porém também é visível que grande parte dos professores ainda vê as novas tecnologias com receio na prática pedagógica.

Este número se apresenta através da ausência de respostas. Citelli (2004) também observa que há novas mudança na escola e que a mesma abrange várias demandas sociais, que são postas frente à escola e que a mesma não está preparada, nem mesmo os professores para a mudança.

A ausência reflete que ainda há certo constrangimento por parte de alguns professores em admitir que sentem-se intimidados com as novas tecnologias, pelo não domínio das mesmas, como observado no curso prático.

Questão 24 – Na sua opinião, tanto a mídia, quanto as novas tecnologias exercem influência nos aspectos sociais, culturais, históricos e de formação? Como a escola, seu trabalho enquanto professor pode contribuir ou não para este processo?

8 professores responderam que as mídias e as novas tecnologias exercem influências sociais e que a escola pode fazer um trabalho de conscientização e crítica:

“A escola pode e deve fazer um trabalho de conscientização e crítica quanto as mídias e o professor através de suas aulas, pode fazer a mediação crítica sobre a mídia”. Resposta da professora O.

4 professores responderam apenas sim e que a escola pode contribuir no uso e na crítica:

“Sim exercem influências, a escola pode contribuir”. Resposta do professor P.

Não responderam: 19

Assim como na questão anterior, percebe-se a ausência de um grande número de professores e como já mencionado isso reflete ao despreparo e desconhecimento em torno das mídias.

Belloni (1998) afirma que as escolas sofrem com a sombra iluminista de educação com qualidade para todos, o que na prática não se efetivou. Porém as

novas tecnologias surgem nas escolas, trazendo um discurso de inovação e transformação que na verdade, muitos professores desconhecem.

Parte desta afirmação está no fato de muitos professores não conhecerem o uso adequado de certos equipamentos na escola, que as mesma não tem estrutura para tal, não dispõe muitas vezes do básico como livros, mas se defronta com um imaginário tecnológico no qual os professores não tem formação adequada (BELLONI, 1998).

Primeiramente, percebe-se através dos questionários que alguns professores usufruem das novas tecnologias para seu uso pessoal, para entretenimento e lazer. Outros por desconhecimento utilizam conforme suas necessidades. E outros preferem ignorar.

Da mesma forma, Giroux (1997) salienta que os intelectuais críticos devem estar capacitados para realizar a mediação necessária para o desenvolvimento da práxis. Junta-se a essas análises a compreensão da proposta curricular do curso de formação de docentes, para que possa haver esta mediação.

Quanto as novas tecnologias as questões previam a utilização da internet e da TV, como meios de entretenimento e/ou estudo, no que foi levantado por autores como Moran (2005, 2013) e Kenski (2012) que estas ferramentas podem ser utilizadas para fins pedagógicos e de aprendizagem.

3.4 CURSO: ETAPA *ONLINE*

O curso online teve início oficialmente no dia 17 de outubro no *Moodle* e como já comentado e liberado para os professores somente no dia 19 de outubro, fator que foi alvo de contestação por parte dos professores.

Outro fator que teve complicações ao longo do curso foi o acesso, devido ao cadastro prévio no *Moodle* e a senhas cadastradas, que muitas vezes os professores não lembravam. Assim, o Curso teve início com professores no dia 19 de outubro com 14 professores inscritos.

Logo em seguida, foi decretada greve¹¹ no Estado do Paraná pelo sindicato dos professores, o que paralisou as atividades nas escolas. Durante este tempo as atividades do curso também paralisaram.

Nesse sentido, muitos professores ainda não haviam acessado a plataforma do *Moodle* para que fossem incluídos no curso. Mesmo tendo as redes sociais como alternativas de comunicação, como *email*, grupo criado no *facebook* e grupo criado no *whatsapp*, muitos não deram retorno.

A princípio, tanto no projeto de extensão quanto na elaboração do Curso pela pesquisadora, o *facebook* e o *whatsapp*, não estavam previstos. Essas ferramentas foram agregadas pela forma de comunicação instantânea que forneciam, independente da distância, além do repasse de materiais e demais informações pertinentes.

De acordo com Lopes (2014) as novas tecnologias como ferramentas mediadoras no processo de informação e socialização e podem ser instrumentos psicológicos no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a potencialidade repousa nas condições que se apresentam para o uso das mesmas, ou seja, nas práticas educacionais.

De acordo com Patrício e Gonçalves (2010) o *facebook* se transformou numa ferramenta popular que é um meio de oportunidade, não apenas para a comunicação, partilha, interação de ideias e também como meio de aprendizagem.

O *facebook* não necessita de software e é de fácil manuseio, o que permite uma interação ainda maior do usuário, estão integrado diversos recursos, como *feeds* de notícias e *blogs*, entre outros. Pode-se contar ainda com o recebimento e envio de arquivos público e privado (PATRÍCIO; GONÇAVES, 2010).

Já o *whatsapp*, permite uma comunicação instantânea e sua principal ferramenta é o envio, recebimento de mensagens de texto, arquivos, vídeos e imagens (NERI, 2015), podendo ainda verificar se a mensagem enviada foi visualizada.

¹¹ A greve teve início no dia 17 de outubro de 2016, e teve apoio de todo o funcionalismo público do Estado do Paraná. Assim servidores públicos estaduais paralisaram em virtude das decisões do Governo Richa, no corte de benefícios já adquiridos como planos de carreira, o não pagamento da data-base, entre outros cortes na educação e em todo funcionalismo. A greve cessou no dia 31 de outubro, voltando as atividades no dia 01 de novembro.

Dessa forma, o *whatsapp*, era o principal meio de comunicação entre os professores cursistas. Já o *facebook*, não teve muita receptividade por parte dos professores; muitos não aderiram a página do curso que era enviada via convite pelo *facebook*.

Durante o período da greve foi tentado diversos contatos com os professores que ainda não estavam cadastrados. Foram enviados e-mails, individuais, chamadas no *facebook* com instruções de como fazer o cadastro com fotos explicativas feitas pela pesquisadora, e também via *whatsapp*, mas foram poucos professores que deram retorno.

Foram 4 professores que retornaram as mensagens para realizar o cadastro e informaram que não estava conseguindo acessar o *Moodle*, pois os cadastros apareciam como inválidos. Estes casos foram repassados para o setor pedagógico do NEAD, mas houve demora na resolução do problema.

Assim, quando as atividades voltaram foi solicitado ao NEAD um prazo maior para término do curso, das unidades do curso, pois cada unidade teria um prazo determinado de uma semana para sua elaboração.

Devido a alguns problemas técnicos do próprio *Moodle*, demora na resolução de alguns cadastros inválidos por conta do setor pedagógico do NEAD, houve mais uma extensão no prazo de vigência do curso.

Alguns dos problemas dizem respeito ao próprio *Moodle*, ou seja, de ordem técnica, outros problemas levantados dizem respeito a dificuldade encontrada pelos professores de manuseio do *email*, cadastro e acesso.

A plataforma do *Moodle* da Unicentro, ao se criar o cadastro, envia para o *email* da pessoa cadastrada um *e-mail*-confirmação para efetivação do mesmo.

Grande parte dos professores tiveram dificuldade, pois algumas não conseguiram localizar o *e-mail* de confirmação na caixa de entrada do *e-mail*. Outro problema levantado em relação do *Moodle* foi o nome do usuário e a senha.

Alguns professores cadastravam um usuário qualquer, exemplo MARIA, e a senha, confirmação o *e-mail*-confirmação, mas ao tentar entrar novamente na plataforma *Moodle*, tentavam entrar com o seu *email*, ao invés do usuário cadastrado.

Outro problema levantado, diz respeito a senha, alguns não lembravam da senha, e ao tentar recuperar a senha pelo *Moodle*, a plataforma “dava” erro, assim, os professores não conseguiam acessar o curso.

Com o *whatsapp*, foi possível atender alguns professores que solicitavam ajuda, a pesquisadora enviava fotos do passo a passo para recuperação da senha, ou mesmo de um novo cadastro, mas muitos em virtude de não conseguirem acessar a plataforma *Moodle* acabavam por desistir.

“*Já me estressei muito, não quero mais me estressar professora, por isso estou desistindo do curso*”. Foi uma mensagem enviada via *whatsapp* de uma professora que desistiu.

Desta forma, houve a necessidade de serem realizadas visitas para auxílio dos professores quanto as questões técnicas, uma na cidade de Quedas do Iguaçu e outra na cidade de Guarapuava.

Mesmo com as ferramentas com as quais os professores poderiam tirar suas dúvidas estes optavam por não fazê-lo e acabavam queixando-se com os colegas. Muitos dos problemas e dificuldades encontradas só puderam ser solucionadas e conhecidas, porque eram enviadas mensagens nos grupos das redes sociais e *e-mails*, e os colegas dos “queixosos” acabam por relatar os problemas. Alguns dos problemas foram solucionados.

Pode-se observar que apesar do que aponta Belloni (2006), que a modalidade de educação à distância é algo que surge para atender as novas demandas educacionais causadas pelas mudanças decorrentes do novo princípio educativos baseado nas novas tecnologias, na globalização, ele ainda encontra barreias na concepção do conhecimento.

Kuenzer (1998a) aponta três exigências que o novo princípio educativo demanda: primeiro exige um domínio dos conteúdos básicos das novas tecnologias, que norteiam o saber nesta sociedade atual; segundo exige também a universalização básica para todos, de forma a proporcionar uma formação para o mundo do trabalho que em virtude deste novo saber esta cada vez mais competitivo e excludente; terceiro exige a ampliação da oferta pública de todos os níveis de ensino.

Estas considerações feitas por Kuenzer (1998a) são indispensáveis para compreender o que Belloni (2008) diz sobre a educação a distância, que surgiu para atender a demanda das mudanças decorrentes do novo princípio educativo, porém como observado no Curso, grande parte dos professores ainda vêem as novas tecnologias com certa aversão em virtude da falta de conhecimento.

Desta forma, as exigências observadas por Kuenzer (1998a) não ocorreram, mas são latentes principalmente na formação docente, tendo em vista a formação humana, mais igualitária, que compete uma educação para além da exclusão, sendo assim necessária uma nova pedagogia.

A evasão nos cursos EAD é um fator frequente, segundo Coelho (2010) em seus estudos, observou em sua experiência enquanto profissional, relatos e como aluna de cursos a distância que existem alguns elementos que podem contribuir para a evasão.

Coelho (2010) identifica assim quatro prováveis causas para a evasão: a falta da relação face a face entre alunos e professores, o insuficiente domínio técnico do uso do computador e da internet, dificuldades em expor ideias na comunicação a distância e a falta de agrupamento de pessoas onde o indivíduo se sente incluído no sistema educacional.

Já Almeida (2004), realiza um estudo aprofundado sobre a evasão nos cursos EAD e conclui que os motivos da desistência nos cursos poderiam ser agrupados em cinco categorias e os temas relacionados verbalizados pelos textos dos alunos no qual a autora coletou os dados.

Quadro 4: Motivos da desistência nos cursos EAD

Categorias: Motivos da desistência		Temas
1	Fatores situacionais	Problemas de saúde e familiar; possui ou iniciou outro curso; falta de apoio no trabalho.
2	Falta de apoio acadêmico	Falta de <i>feedback</i> , apoio e contato do tutor e interação com os demais alunos.
3	Problemas com a tecnologia	Falta de computador, acesso a internet e habilidade com a tecnologia.

4	Falta de apoio administrativo	Problemas no recebimento de módulos e distribuição de materiais; prazos curtos para envio de tarefas e acúmulo das mesmas
5	Sobrecarga de trabalho	Falta de tempo para estudo, organização, trabalha em vários lugares, leva trabalho para casa e dificuldade de conciliar trabalho, família e estudo.

Fonte: pesquisadora

Almeida (2004) observou também que grande percentual de desistência ocorre no início dos cursos e que, portanto é necessário maior monitoramento, contato com os alunos desde o primeiro momento do curso.

Em observância aos motivos de desistência apontados por Almeida (2004), nas conversas informais com professores e nas ocorrências durante o Curso, pode-se salientar que os problemas com a tecnologia e a falta de apoio administrativo foram os maiores fatores de desistência.

No caso do Curso, a falta de apoio administrativo resultou na demora entre a etapa presencial de Guarapuava e Quedas do Iguaçu, demora na liberação do Curso pela pessoa responsável o que atrasou o início do Curso pelos professores.

E nos problemas com a tecnologia, foi observado nas visitas as escolas e nos atendimentos via *whatsapp* e via telefone, que será tratado ao longo do texto.

No Curso puderam ser observados alguns dos reflexos da evasão nos cursos EAD. Dos 31 professores inscritos inicialmente e que realizaram a etapa presencial, apenas 14 concluíram o Curso, ou seja, uma taxa de desistência de 54,84% e de conclusão de 45,16%, contabilizando uma diferença de 9,68% maior no número de professores desistentes.

Nas etapas presenciais haviam 31 professores inscritos, que realizaram esta etapa e também realizaram o questionário. Já na etapa online apenas 14 finalizaram o curso, na sua totalidade. Foram, totalizaram 12 professores desistentes, dentre eles: 4 professores que não realizaram o cadastro; 4 professores chegaram a fazer o cadastro, mas nunca acessaram; 3 professores chegaram a acessar o curso, mas não realizaram nenhuma atividade. E ainda, 5 professores, iniciaram o curso, mas desistiram após a unidade 1. Houve desistência, mesmo enviando mensagens, solicitações nos grupos para averiguações dos problemas. Dos 4 professores que

não fizeram o cadastro, a pesquisadora fez e contactou os professores para que apenas efetivassem seus cadastros, pois este já havia sido feito. Não houve retorno.

Um destes 4 professores foi feito retorno via telefone, pois a mesma não tinha rede social, ou telefone com o aplicativo *whatsapp*.

Os 4 professores que fizeram o cadastro, mas que não participaram ou realizaram as atividades, foram enviadas também mensagens via redes sociais e *whatsapp*. Dois professores responderam que tiveram dificuldades de acesso e por isso não tinham acessado.

Os 3 professores fizeram o cadastro e chegaram a acessar o curso, em respostas as mensagens enviadas, retornaram dizendo “que iriam fazer as atividades, pois haviam se perdido nas datas”, em virtude do trabalho”. Outro professor não houve retorno.

Com as visitas nas escolas foi possível observar as dificuldades de acesso, cadastro e de averiguação do conteúdo na plataforma *Moodle*. O cadastro em si era rápido, poucas informações (usuário, nome, *e-mail*, confirmação do *e-mail*, senha que deveria ter 8 caracteres entre eles pelo menos 1 dígito e a cidade).

Nesta aproximação com os professores, eles se mostraram um pouco tímidos, percebeu-se certa “vergonha” em admitir que não conseguia acessar o *Moodle*. Esta afirmação ficou evidente na fala dos professores:

“Que bom que você veio professora, pois a professora A não esta conseguindo acessar e me pediu ajuda”.

“Nós não estávamos conseguindo acessar o curso, aí pedimos para a pedagoga nos auxiliar, mas ela também estava com dificuldade”.

Quando questionado porque não tiravam as dúvidas no grupo do *whatsapp*, por *e-mail*, ou mesmo ligavam para a pesquisadora, as respostas eram sempre as mesmas nos dois Colégios:

“É que era mais fácil perguntar para a professora C, eu não tenho domínio do computador e ela sempre me ajuda”.

“É mais fácil perguntar para nossos colegas eles estão mais próximos, nos ajudam e nos entendem”.

“Eu fiquei meio apreensiva de perguntar”.

“Não me senti a vontade, com o colega é mis fácil tirar as dúvidas”.

A grande dificuldade aqui encontrada: os professores ao cadastrarem o usuário colocavam um nome qualquer, um apelido, por exemplo e depois na hora de entrar novamente tentavam com o *e-mail* ou nome completo.

Outro problema: a senha, muitos não conseguiam cadastrar a senha. Motivo: não compreendiam que se tratava de 8 caracteres (palavras) e pelo menos 1 dígito.

E o maior problema foi que o *moodle* após o cadastro realizado, enviava, um email para o email cadastrado e os professores deveria abri-lo para confirmar o cadastro. Muitos professores procuravam em outros *e-mails* que possuíam o email de confirmação. Alguns *e-mails* de confirmação iam para a caixa de spam, ou lixeira e os professores não conseguiam localizá-los.

Em virtude da necessidade de se estender os atendimentos, de haver visitas nas escolas para atender os professores e também pelo fato de haver grave no estado do Paraná e haver reposições até mesmo nos sábados, foi contabilizado na carga horária total do Curso, não havendo assim o último encontro que seria presencial.

3.4.1 Em análise por unidade:

Na Unidade 1 - Novas tecnologias e educação:

Nesta unidade, foram abordados alguns contextos históricos, sociais, econômicos e políticos, sobre a escola, formação docente, novas tecnologias e a comunicação. Ou seja, aqui previu-se o conhecimento científico-tecnológico.

Como atividade, os professores deveriam realizar uma síntese, fazendo entre a articulação entre a escola e as novas tecnologias, evidenciando a importância do trabalho pedagógico no processo educativo, no sentido de realizar a mediação na inserção das novas tecnologias no trabalho pedagógico.

Esta atividade deveria ser anexada e enviada via arquivo na plataforma *Moodle*. Em resposta a questão, os professores apontaram que as inovações tecnológicas são importantes na escola, mas que precisam ser viabilizadas pelo poder público.

Em todas as articulações feitas pelos professores, concebeu-se que as novas tecnologias são de suma importância na educação, mas que encontram certos empecilhos na sua efetividade para uso em sala de aula.

Uma delas diz respeito ao conhecimento, os professores precisam de formação continuada, para o uso das novas tecnologias em sala de aula. E que o planejamento é essencial no trabalho do professor.

Quanto ao uso como ferramenta pedagógica, grande parte dos professores, atribuiu que as escolas precisam um investimento maior quanto as tecnologias e que grande parte dos materiais são escassos e que ainda é uma realidade distante da sala de aula.

Nos apontamentos realizados pelos professores, vários deles apontam que a mediação das novas tecnologias deve ocorrer por intermédio da escola. E que é necessário estabelecer um diálogo entre as tecnologias e os alunos.

Nas questões levantadas também foram argumentados que nas relações sociais existentes, é possível utilizar as novas tecnologias, mas é preciso um envolvimento do poder público, quanto ao investimento nas escolas de equipamentos, das mudanças políticas, econômicas e sociais, as quais interferem no contexto escolar.

Alguns apontam que ao utilizar de forma apropriada as tecnologias é possível estabelecer uma mediação pedagógica, com a finalidade de emancipação, mas que é necessário uma formação.

Nas observações levantadas pelos professores é possível identificar como as mudanças técnico-científicas trouxeram mudanças não somente para o mundo do trabalho, mas também para a comunicação. Este novo princípio educativo é percebido pelos professores, porém ainda não há o conhecimento necessário para mediá-lo em sala de aula.

O que Kuenzer (2011) aponta sobre uma formação sólida, também é sentida pelos professores. Os eixos que a autora aponta como: contextual, epistemológico, institucional, pedagógico, prático, ético e investigativo. São elementos apontados pelos professores.

Dentre eles o mais citado é o prático. Os conhecimentos científicos, tácitos e de prática social, de acordo com os professores demandam uma formação específica e necessária.

Pode-se perceber esta colocação, ao analisar, a questão evidenciada no fórum de discussão da unidade 1, que traz o questionamento “É possível integrar as novas tecnologias no contexto escolar ou ainda é uma realidade distante?”.

Das 14 respostas dos professores, todos apontaram que é possível integrar as novas tecnologias no contexto escolar, que elas já estão presentes, porém, muitos não têm domínio tácito para manuseá-las.

Todos afirmam que é necessário um conhecimento para o uso da tecnologia no contexto escolar e apenas um dos professores, salienta que não depende apenas da formação continuada dos órgãos públicos, mas também do professor.

Nas respostas, 4 professores afirmam que falta investimento do poder público, que há equipamentos na escola, porém estes são sucateados ou ultrapassados, isso quando funcionam.

Já 3 professores alegam que os alunos também devem ter conhecimento prévio para se trabalhar em sala e aula com as novas tecnologias.

Outros 4 professores, afirmam que é necessário partir do conhecimento prévio do aluno para inserir as tecnologias em sala de aula.

“O aluno sabe mais que o professor, é ele que nos ensina sobre tecnologia”, respondeu um professor.

2 professores, além do que foi apontado acima, comentam que as novas tecnologias já fazem parte da rotina do professor e dessa forma, basta aplicá-las em sala de aula.

Apenas 1 professora apontou sobre os efeitos da tecnologia na comunicação e como ela interfere nas relações sociais.

Mediante estes fatos, volta-se a questão prática, apontada por Kuenzer (2011). Por mais que a tecnologia já esteja presente na rotina dos professores, muitos ainda não vêm a possibilidade de uso em sala de aula. Parece ainda ser algo distante.

Fica evidente que o conhecimento científico, somente é adquirido quando concebido de forma prática, ou seja, na prática social.

Giroux (1997) aponta que a escola deve proporcionar a discussão em torno das mudanças ocorridas socialmente, que as vozes dos estudantes devem ser ouvidas e que a ciência, a prática, a comunicação e as informações devem fazer arte do contexto escolar. Os estudantes devem aprender a pensar dialeticamente. Assim, a escola oferece espaço de luta e resistência.

Unidade 2 - O uso de vídeos como ferramenta pedagógica:

Nesta unidade, existiam duas propostas: A primeira era o conhecimento teórico-científico da utilização dos vídeos em sala de aula e a segunda da utilização prática, ou seja, nesta unidade previa-se que os conhecimentos adquiridos cientificamente, fossem articulados na práxis, feitos pela mediação do professor.

Desta forma, foram diversas maneiras de se trabalhar em sala de aula utilizando vídeos, captados da internet, através do *atubecatcher*, programa já apresentado nas escolas nos manais da SEED, quando foi implantado o Programa Paraná Digital, que consistia na implantação de tecnologia em sala de aula (computadores, laboratório de informática, TV's *pendrive*) durante o governo Requião. O programa consiste em baixar, converter e criar vídeos. Havia também nesta unidade diversos, vídeos explicativos de utilização, desde baixar vídeos na internet, como convertê-los, com instalar e utilizar o projetor de vídeo (*datashow*), até a execução em sala de aula.

Além disso, no material de apoio os professores encontrariam sites educacionais com uma variedade de materiais, entre eles os vídeos, já separados por disciplinas, com conteúdos direcionados sobre os mais diversos temas.

A atividade consistia em uma execução prática. Os professores deveriam acessar os matérias e seus recursos, baixar vídeos do seu interesse e utilizá-los em uma aula em seguida, socializar sua experiência nos fóruns. Nesta unidade previu-se o conhecimento tácito. Havia dois exemplos uma onde o professor utiliza, o *atubecatcher*, e ele produziria uma *web* aula. E outro exemplo onde o professor utiliza-se de um vídeo, o trabalha em sala de aula e em seguida, lança o desafio para que os alunos refaçam o vídeo com finais diferenciados.

Haviam nesse caso dois fóruns: um da socialização teórica, no qual questionava os professores, sobre a influência da mídia e da repercussão que ela causa histórica, social e culturalmente. E assim, como os vídeos poderiam auxiliar na prática pedagógica? Seria possível articular os pensar, criar, planejar conteúdos que vislumbrassem o vídeo como apoio no processo de ensino aprendizagem?

O outro fórum sistematizava a questão prática, e os professores deveriam então, socializar suas experiências com os vídeos trabalhados.

Quanto ao primeiro fórum, todos os professores falaram que é possível trabalhar com vídeos em sala de aula e que para tanto precisa de planejamento e preparação.

1 professor ressaltou que o aluno não está preparado para o uso de vídeos em sala de aula e que não é função da escola repassar conteúdos culturais, esse é um dever da família.

8 professores comentaram que o vídeo é uma ferramenta, um recurso, um instrumento que bem utilizado e planejamento auxilia no processo de ensino aprendizagem.

1 professora chamou a atenção do vídeo como fixação do conteúdo, como uma estratégia para conhecimento do que foi trabalhado.

1 professora alegou ser impossível uma escola sem o uso de vídeos, pois ele é muito importante em sala de aula.

3 professores argumentaram que o vídeo não é “tapa buraco”, nem estratégia de lazer, ou mesmo de passar tempo. Que são fontes de informação, comunicação e podem ser utilizados pelos alunos em casa para auxiliar no conteúdo.

Nestas considerações percebe-se o que Moran (2013) evidencia sobre as tecnologias como recurso pedagógico e que ela “potencializa” o que o professor já ou domina, ou deveria dominar que é o conhecimento.

Neste sentido, a mediação somente é possível se houver uma práxis significativa, pois a transformação da realidade, só é possível a partir da atividade crítico-prática, com base na interpretação de embasamento científico (KUENZER, 2002).

O ensino com as mídias alerta Moran (2013), só é possível se houver mudanças de paradigmas convencionais de educação. Mas, antes de adentrar nessa discussão, será analisado o fórum da prática.

Na questão relativa ao segundo fórum, todos os professores alegaram ser possível articular o vídeo com o conteúdo, mas nenhum deles fez o vídeo como solicitado no atividade.

2 professores argumentaram que a produção de vídeos poderia ser algo diferenciado em sala de aula, que as dicas encontradas “são boas” e que é uma proposta significativa. Um deles destaca ainda que apesar de ser interessante não é papel da escola.

7 professores relataram como poderiam usar as “estratégias” apresentadas em sala de aula, de acordo com sua disciplina e que este é um ótimo recurso de ensino aprendizagem.

1 professor disse que utiliza os vídeos no ensino fundamental e na educação infantil, através de projetos.

4 professores comentaram que usam vídeos em suas aulas. 2 deles como interação e fixação de conteúdo e 2 deles utilizam como forma de trabalho para os alunos do curso de formação de docentes realizarem. Uma das respostas foi evidenciada:

“Trabalho com o Curso de Formação de Docentes e sempre que solicito trabalho apresentado, um dos pontos a serem avaliados é a elaboração de slides e de que pesquisem um vídeo para ilustrar, antes converso sobre a importância de não carregar com muita informação os slides, da postura, etc. Essa forma de trabalho facilita a aprendizagem do conteúdo e incentiva pesquisa”.

Nestas considerações feitas pelos professores da utilização do vídeo em trabalhos apresentados pelos alunos, demonstra que é feita uma cobrança para que os alunos tenham postura, métodos diferenciados, os quais muitas vezes o professor não tem.

A realidade deste novo princípio educativo que é o conhecimento técnico-científico ainda é distante a realidade escolar. Antes de outros apontamentos

necessários é preciso enfatizar as demais análises, para uma formulação interpretativa mais aprofundada.

Unidade 3 - As novas tecnológicas e o currículo:

Nesta unidade foram evidenciadas duas sínteses: As contribuições de Henry Giroux (1986, 1992, 1997) na sua pedagogia radical e considerações sobre o professor enquanto intelectual da educação e, por outro lado o currículo enquanto, conhecimento histórico, social e político e da possível mediação entre as novas tecnologias e o currículo. Destacou-se aqui o conhecimento técnico-científico.

Essas duas considerações resultaram em dois fóruns: Um sobre a percepção de Henry Giroux (1986, 1992, 1997) sua uma pedagogia radical emancipadora e sobre o professor enquanto intelectual da educação e, outro, sobre as concepções curriculares e a mediação entre as novas tecnologias

No primeiro fórum, os professores salientam da importância de uma base teórica sólida e que o professor deve ser o agente transformador na educação.

3 professores evidenciaram a práxis e consideram que é necessário compreender as teorias curriculares e sua função social, para assim tornar uma prática significativa.

3 professores salientam sobre a emancipação. Que a escola deve formar cidadãos emancipados e que o currículo também precisa ser emancipador e libertador, mas que isso é um desafio, pois há vários empecilhos.

“O currículo é voltado para o interesse da burguesia e a formação do professor é deficiente e há um despreparo dos professores para uma intervenção”.

“Deve-se revolucionar levando o aluno a ver o futuro de forma diferente que é desejado pela classe dominante”.

“O maior empecilho é a falta de comprometimento do governo, tanto com materiais, quanto com formação”.

1 professor destacou a reforma 2.208/97 que separou o ensino profissionalizante do ensino médio que houve grande desconsideração com professores, que desanimou, deixando-os passivos e tornando-os executores.

“A reforma 2208/97, separou o ensino profissionalizante do ensino médio, demonstrando a grande desconsideração com os professores, o que trouxe desânimo e nos deixou ainda mais passivos e meros executores”.

4 professores avaliam o currículo como libertador, mesmo com a “resistência” política e com “resistência” de alguns professores de inovar.

Aqui o sentido de resistência é diferente do que Giroux (1986) destaca. No sentido evidenciado pelos professores, a noção de resistência é o de não oferecer mudança e/ou transformação. Já Giroux (1986) utiliza o termo resistência como uma forma de não alienação, de se capacitar intelectualmente para oferecer esta resistência, através do conhecimento, contra a dominação.

Dois professores argumentaram que o currículo já vem pronto, por aqueles que detêm o poder, portanto cabe aos professores utilizar o currículo como ferramenta emancipadora de forma crítica.

Um professor considera a escola democrática que precisa trabalhar juntamente com o aluno e que o currículo deve ser voltado para o coletivo e permitir aos agentes do processo a oportunidade de exercer a cidadania de maneira crítica e ativa.

No segundo fórum, a questão era referente a concepção de Henry Giroux (1986, 1992, 1997) no qual concebe uma pedagogia radical e também os professores enquanto intelectuais transformadores.

Em análise as respostas, os professores afirmam que é possível e consideram interessantes, mas nas escolas ainda não há disponibilidade e condições de acesso para as novas tecnologias. E que os conteúdos devem ser selecionados, assim, como as tecnologias, para o trabalho em sala de aula e que os alunos, atualmente, estão à frente em termos relativos às tecnologias.

Todos os professores salientam a importância das tecnologias, mas apontam algumas considerações:

“A tecnologia é uma nova cultura educacional”.

“O professor é mediador de conhecimento”.

“Oferece oportunidades de aprendizagem no plano da aprendizagem significativa”.

“Usar na net como ferramenta para subsidiar a prática, para tanto precisa dominá-la”.

“As escolas não estão adaptadas para o uso das tecnologias”.

“Não há equipamentos e os que tem estão sucateados”.

“Embora seja de fácil acesso, é necessário conhecimento”.

“As tecnologias são elementos importantes para a prática”.

“A tecnologia já esta na escola, mas não há equipamentos suficientes e nem são aplicados, muitas vezes de forma correta”.

“É necessário investimento por parte do governo em equipamentos”.

“Precisamos de formação necessária para o manuseio das tecnologias”.

“As tecnologias são necessárias, porém temos que admitir que os alunos conhecem melhor que nós o uso das tecnologias”.

“No uso das tecnologias em sala de aula, deve-se buscar o significado concreto de sua aplicação”.

“É preciso desmistificar as novas tecnologias, há um preconceito quanto ao seu uso em sala de aula”.

Pode-se perceber que apesar de considerarem importantes as tecnologias, existem dificuldades a serem superadas e que as mesmas são de conhecimento dos professores, como observados no fórum da unidade 4.

Unidade 4 - A internet como ferramenta pedagógica:

Esta unidade é uma continuação da unidade 2 que já evidenciava em seu material de apoio, diversos sites educacionais e dicas de como baixar vídeos da internet, convertê-los e utilizá-los em sala de aula.

Assim como na unidade 2, haviam dois fóruns - um de contextualização da pesquisa do professor e outro da utilização em sala de aula. A proposta era evidenciar o conhecimento teórico-científico, tácito e prática social, através da socialização dos professores sobre a utilização da internet em sala de aula e se eles têm conhecimento para uma mediação dos conteúdos.

No primeiro fórum, todos consideram a internet como algo que faz parte do cotidiano, devido a ampla divulgação e interação de assuntos diversos.

Alegam, porém, que existe um discurso fragmentado. Existe a necessidade de recorrer à internet para pesquisa, que deve ser feito com ética e responsabilidade, mas que não há ainda, meios de se utilizar na prática pedagógica de forma significativa.

2 professores consideram que a tecnologia está a serviço do capital, entretanto, não deve ser ignorada no contexto escolar e deve ser analisada criticamente.

2 professores dizem que as tecnologias servem a humanidade, portanto, a escola deve ser flexível e adaptar-se as novas tecnologias dentro e fora do contexto escolar e para isso precisa de entendimento do professor.

5 professores refletem sobre o uso da tecnologia da internet ser “proveitoso”, mas que não há equipamentos adequados na escola; o professor acaba utilizando os seus materiais quando precisa.

5 professores dizem que há resistência do uso das tecnologias pelos professores e que para utilizar as novas tecnologias é necessário conhecimento. Deve-se ter domínio técnico e prática para que haja aprendizagem.

“Há resistência pelos profissionais do novo, visto que ainda preferem o ensino tradicional”.

“Para utilizar as novas tecnologias é necessário domínio, por isso, ela não é utilizada”.

“Quando desconhecemos algo é mais fácil ficarmos naquilo que já é de nosso conhecimento”.

“Há um preconceito e um desconhecimento no uso das novas tecnologias em sala de aula”.

“De nada adianta usar as novas tecnologias em sala de aula por usar, é preciso domínio para utilizá-las bem, com uma finalidade”.

No segundo fórum, foi questionado sobre o uso da internet como ferramenta pedagógica e seu uso em sala de aula.

“A internet pode ser usada como apoio, mas é necessária adaptação curricular e dos professores”.

“A internet pode contribuir com a prática do professor”.

“É possível utilizar a internet, mas substituir os demais recursos”.

“Não usar somente a internet, mas outras alternativas para uma prática significativa”.

“Deve-se inovar em sala de aula e a internet pode ser utilizada para isso”.

“Precisa-se de orientação e cuidados para o uso da internet”.

“Primeiro deve-se incentivar o aluno no uso da internet”.

“Internet está em todos os lugares e proporciona mediação e interação”.

“A internet pode subsidiar o trabalho do professor, bem como o currículo”.

“A internet não pode substituir as explicações do professor em sala de aula”.

“A internet e seu uso ainda são complexos, para isso, precisa de conhecimento na sua utilização”.

“A internet oferece aprendizado para os professores e também para os alunos”.

“Para se usar a internet é preciso conhecê-la e dominá-la”.

“É muito importante para a prática do professor, principalmente para a pesquisa”.

As respostas dos professores mostram que eles estão cientes das mudanças histórico-sociais e científico-tecnológicas, ocorridas na sociedade. Porém, como afirma Citelli (2004), ainda há certa repulsa e medo, veem a necessidade, mas desconhecem como podem utilizar-se delas. Há, pois, uma contradição.

O que percebeu-se tanto nas considerações dos professores quanto nas dificuldades encontradas em fazer o cadastro do *Moodle*, da manipulação das ferramentas como a internet e o vídeo, é que há uma questão de ordem teórica e prática, ou seja, esta relação tem a haver com o conceito de práxis.

Em relação as categorias de análise conhecimento, práxis, mediação e resistência, verifica-se algumas situações nas respostas dadas pelos professores.

No que se refere ao conhecimento e a compreensão da concepção dos professores sobre a formação, o currículo e a mediação pedagógica das novas tecnologias, foi possível verificar nos questionários, fóruns e atividades, nos encontros presenciais e os atendimentos tanto *online*, quanto presencial que trata-se de algo ainda distante na escola.

Os professores percebem a necessidade de conceber as novas tecnologias, uma vez que elas já estão inseridas na escola e são realidade na vida dos estudantes, veem nas novas tecnologias uma possibilidade de inovação, porém afirmam que não dominam, pois desconhecem seu funcionamento e aplicabilidade prática.

No que diz respeito a práxis, nas atividades de aplicação da unidade 2, os professores não realizaram, apenas falaram sobre a possibilidade de uso dos vídeos em sala de aula, mas não realizaram a atividade prática.

Durante o Curso foi previsto desde a sua organização que a práxis já estivesse presente, pois os professores além da teoria prevista no Curso, ele estava também na modalidade online, que requeria certas habilidades com as novas tecnologias.

Algumas atividades também eram necessárias o conhecimento técnico-científico e teórico-metodológico, desde o primeiro encontro presencial até a última unidade estes conhecimentos eram solicitados.

Pois, segundo Vazquez (1968) a práxis somente pode ser entendida como produto da consciência, o qual se materializa na ação e que há uma intervenção e uma transformação que salienta dimensões do conhecimento e da intencionalidade.

Sendo assim, a práxis pode ser compreendida em todo o trabalho pedagógico, uma vez que a atividade docente compreende o ensino aprendizagem que traz em si o conhecimento técnico-científico o qual deve ser concebido de forma prática para que o ensino aprendizagem ocorra.

Assim, pode-se observar através do Curso na etapa presencial, *online*, nos atendimentos aos professores e também nos questionários, que esta práxis está truncada em virtude de não haver o conhecimento.

No que diz respeito a mediação, acontece o mesmo. Na busca pela mediação através das novas tecnologias tendo como suporte teórico as contribuições de Giroux em conceber o professor enquanto intelectual, é imprescindível o conhecimento, pois somente é possível uma mediação na práxis.

Desta forma, a resistência que é uma categoria de análise presente nos trabalhos de Giroux é existente, tendo como suporte o conhecimento intelectual, ou seja, o conhecimento científico que é adquirido quando concebido de forma prática, ou seja, na prática social.

Portanto, as categorias de análise conhecimento, práxis, mediação e resistência, permitiram:

- Compreender a concepção dos professores sobre formação, o currículo e a mediação pedagógica através das novas tecnologias;
- Buscar uma mediação pedagógica através da práxis nas contribuições de Giroux;
- Averiguar o envolvimento dos professores com as novas tecnologias no contexto educacional.

Assim os instrumentos questionários, fóruns e atividades, encontro presencial e atendimento presencial e *online*, subsidiaram as os objetivos acima.

Percebeu-se através dos questionários que alguns professores usufruem das novas tecnologias para seu uso pessoal, para entretenimento e lazer. Outros por desconhecimento utilizam conforme suas necessidades. E outros preferem ignorar.

Nos fóruns e atividades identificou-se que todos os professores alegam que as novas tecnologias são necessárias, porém não tem conhecimento sobre sua utilização prática. Sobre isso, Kuenzer (2002) destaca que o conhecimento, só é conhecimento, quando possibilita a construção de um novo conhecimento, a partir da prática, de uma realidade futura que estimula ação.

Em outras palavras, a atividade humana, a ação, resulta num determinado fim, que é caracterizado pela consciência humana, a teoria, que só tem representatividade na prática, ou seja, na práxis. [...] “Não há pensamento fora da práxis humana” (KUENZER, 2002, p.14).

Nos encontros presenciais e nos atendimentos identificou-se que apesar das novas tecnologias apontarem para mudanças no conhecimento técnico-científico de um novo princípio educativo, numa formação docente que contemple alterações de ordem contextual, epistemológica, institucional, pedagógica, prática, ética e investigativa apontados por Kuenzer (2011) elas ainda estão longe de uma realidade no contexto escolar.

Gatti (2010) ressalta que os vários problemas enfrentados pela escola, na formação de professores expressa as condições que a escola esta atualmente, o que mostra na prática a política neoliberal de educação.

Não é apenas a escola ter uma laboratório de informática, ou ainda professores lançarem mão de um recurso tecnológico para incrementar as aulas para dominar os códigos da modernidade, reduzindo-os a uma utilização prática (MORAES, 2003).

A utilização das novas tecnologias deve estar inserida de forma prática, na práxis social, ou seja, o conhecimento, portanto, o conhecimento a que os professores se referem nos fóruns e questionários é o conhecimento na sua práxis, pois só assim pode haver uma mediação.

O conhecimento científico, o conhecimento tácito e a prática social são resultados da práxis que somente acontece quando estão presente estes três elementos. Sem um deles o conhecimento real está fragmentado.

Aliado a isso, a formação universitária como nos mostra Saviani (2009) de modelo napoleônico e modelo anglo-saxônico, não formam para a sociedade vigente que tem um novo princípio educativo baseado no conhecimento técnico-científico, baseado nas novas tecnologias.

Esta formação acadêmica, segundo Saviani (2009) não tem interesse no preparo pedagógico-didático dos professores, para tanto, faz se imprescindível uma nova formação.

Belloni (1998) questiona como recuperar o tempo perdido, de uma formação deficitária e das inúmeras dificuldades encontradas no contexto escolar, onde não há bibliotecas, mas há computadores.

Essa realidade apontada por Belloni (1998) demonstra o descaso do compromisso público com formação docente, desde sua concepção histórica até os dias atuais, em virtudes da não valorização profissional, de políticas desconexas e fragmentadas e “soluções imediatistas” que mais atrapalharam e retrocederam, do que contribuíram positivamente.

Através das categorias de análise: questionário, fóruns e atividades, etapa presencial e atendimentos verificou-se que as palavras de Belloni (1998) ainda se fazem presentes na escola, mesmo se tratando de um espaço de tempo de 16 anos, nada mudou na sua efetividade.

Nas palavras dos professores fica claro que o descompromisso político ainda é latente e que a formação de docentes é insuficiente e fragmentada, não havendo uma valorização do professor.

Como apontado anteriormente, a escola se enclausurou em avaliações e conteúdos e necessita de profissionais intelectualizados e transformadores, que saibam articular as discussões que estão inseridas no contexto social, com os conteúdos de sala de aula e entre eles estão as novas tecnologias que fazem parte do novo princípio educativo na qual a sociedade esta apoiada.

Mas como os professores apontaram, há receio por parte dos mesmos em aceitar o novo que muitas vezes por desconhecerem ignoram, ficando no ensino tradicional que já dominam.

Citelli (2004) afirma que os professores estão cientes das mudanças vividas em nosso tempo e da urgência em encontrar maneiras dos suscetíveis modelos educacionais que são postos e que o mesmo tempo em que o professor quer utilizar-se das tecnologias, falta preparo para utilizar-se delas. Assim, como causa encantamento, talvez causa repulsa e medo pelo desconhecido.

O que Citelli (2004) apontou pode ser observado nos questionários, no Curso, nos encontros, nas falas dos professores. A todo momento era visível que todos compreendiam a transformação social em decorrência das novas tecnologias e que elas devem ser dominadas por eles de forma intelectualizada, mas que não há um preparo, ou seja, não há uma formação que atenda as necessidades deste novo princípio educativo.

A emergencialidade das mudanças sociais no mundo do trabalho, de ordem econômica, social, cultura e histórica mostra isso. A necessidade posta pelo mundo do trabalho de formar cidadãos, conforme sua demanda geraram certas crises no campo educacional.

Desde o início a formação docente no Brasil gerou transformações no contexto escolar, o qual não estava preparado para gerir e que foi resolvido de forma superficial, gerando problemas ainda maiores.

Primeiro, com o início da industrialização no Brasil, havia certa demanda por cidadãos que tivessem um conhecimento mínimo, para operar as máquinas das indústrias que aqui se instalavam. Leis e Reformas operaram em viabilizar que a educação resolvesse formar esse novo cidadão, mas em contrapartida a escola não estava estruturada para isso e não haviam professores capacitados.

Outras mudanças ocorrem e assim, também políticas de ordens paliativas e formações docentes que não convinham nem com as mudanças sociais, tampouco com as educacionais.

Com o novo princípio educativo baseado nas novas tecnologias, entre outras competências, o problema apenas agravou-se. As escolas receberam equipamentos tecnológicos, como se somente o fato de eles estarem nas escolas o problema fosse resolvido.

De acordo com Kuenzer (2011) os professores não foram formados, para este novo princípio, tampouco receberam formação para tal e o objeto da formação de professores é ensinar aqueles que vivem do trabalho e que normalmente são excluídos socialmente, dos seus direitos ao trabalho, à educação e demais direitos sociais.

Primeiro, enfrentar as políticas educacionais, diretrizes e propostas de formação de professores é complexo e demanda uma construção coletiva dos trabalhadores de educação através de associações e sindicatos, visando o debate, que deve ser permanente e buscar formas de intervenção na proposta de formação hegemônica (KUENZER, 2011).

E segundo, a partir das propostas construídas coletivamente, as associações e sindicatos tornarem-se espaços formativos alternativos contrários à lógica

burguesa e assim, comprometidos com o exercício da crítica a educação capitalista (KUENZER, 2011).

Desta forma, conceber os professores como intelectuais transformadores é imperativo. Compreender historicamente os fatos ocorridos, suas articulações, assim como as teorias, os processos pedagógicos, os interesses em curso são eminentes nesta sociedade.

Assim, segundo Giroux (1997) os educadores devem considerar as instituições sociais como parte de uma luta política e educacional mais ampla, combinando uma lógica da crítica com uma lógica da possibilidade. Desta forma, os educadores podem construir um projeto político que amplie os contextos sociais e políticos para funcionar como parte de uma estratégia contra-hegemônica.

Assim, para Giroux (1997) este projeto deve apresentar-se de forma democrática e visando uma mudança social radical e este discurso da mudança precisa desenvolver uma concepção crítica de democracia enquanto prática social que faz parte de um conjunto específico de interesses políticos e morais.

Diante do exposto por Kuenzer (2002) e Giroux (1997), é necessário que uma mudança, uma nova pedagogia, uma nova formação. A pedagogia radical de Giroux (1992) articula as concepções intelectuais as quais os professores precisam ter em relação a sua prática para uma mediação com as novas tecnologias.

Como intelectuais transformadores, os professores podem se apropriar do conhecimento de modo a uma emancipação histórico e político, de crítica, de luta, de esperança e resistência, fundamentadas num projeto prático da possibilidade (GIROUX, 1997).

A partir dos dados analisados na pesquisa, percebe-se que é necessária formação para que os professores assumam uma postura enquanto intelectual da educação.

A apropriação do conhecimento deve-se dar na formação docente para uma pedagogia radical (GIROUX, 1997) que atenda, o domínio básico das ciências contemporâneas, aqui se inclui as novas tecnologias, a universalização para que este domínio ocorra e a ampliação da oferta pública de todos os níveis de ensino (KUENZER, 1998a).

Desta forma, este profissional poderá desenvolver com maestria e competência o novo princípio educativo, no qual as novas tecnologias estão inseridas, e a educação deve ser para além das formas excludentes da sociedade que compreende o modo de produção seletivo e excludente (KUENZER, 1998a).

Sendo assim, os professores deve se amparar na resistência, no conhecimento, na práxis e na mediação para que compreenda todas estas mudanças decorrentes do novo princípio educativo e possa fazer a crítica em sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Formação docente como apresentada neste trabalho, esta envolta em relações formativas decorrentes das mudanças no mundo do trabalho que altera as transformações sociais, econômicas, políticas e conseqüentemente educacionais.

Estas relações contém um novo princípio educativo, baseado nas novas tecnologias, nos conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos que se articulam em competências que abrangem: comunicação, educação, tecnologia, conhecimento tácito, raciocínio rápido, enfim, um sujeito polivalente, atuante e que interage rapidamente com as mudanças.

Frente a isso, esta a educação, organizada de forma técnica, como os currículos propostos no início da industrialização nos no século XX, nos princípios dos ideias das fábricas.

Estas ideias, como relatado no decorrer deste estudo, perduraram por longos anos. A compreensão de currículo evidencia como eles foram sendo articulados de acordo com as do mundo do trabalho, frente às novas perspectivas sociais que elas apresentavam.

As análises feitas sobre a história da formação docente contextualizaram este trabalho, de modo a compreender certos ranços e avanços decorrentes da sua historicidade.

A história mostrou como o ensino profissionalizante foi sendo tratado ao longo dos anos e como ele ainda é necessário em virtude da grande contingência da demanda ainda existente e por este motivo deveriam ter mais ainda incentivos públicos, mas viu-se que isso não acontece.

Já o ensino superior foi dual. De um lado, o contexto científico elitista e de outro as licenciaturas, que historicamente, foram marcadas por problemas não resolvidos de desprestígio social, condições precárias de trabalho, entre outros.

Estes problemas apenas se agravaram em virtude de políticas imediatistas e emergenciais que conturbaram ainda mais a educação e formação docente.

Dentre elas a LDBEN nº 9394/96 e o Decreto 2.208/97, que trouxeram ainda mais discontinuidades e problemas ainda maiores dos que já existiam: a formação docente.

Em meio a tudo isso, as mudanças científico-tecnológicas que deram um salto quantitativo e pode-se dizer qualitativo. Trouxeram avanços, na vida social, a vida se tornou mais confortável, mais qualidade de vida em virtude do avanço da medicina, foram estreitados os laços comunicacionais, com a internet, as tecnologias móveis e a globalização rompeu barreiras geográficas.

A vida ficou mais confortável, o trabalho menos árduo, em virtude das máquinas. Em consequência, a operação das mesmas, agora demandavam um conhecimento aprimorado, científico-tecnológico, intelectual, pois não eram somente as máquinas que mudaram as relações sociais também.

Eis a crise na educação. De um lado a modernidade que se firma e de outro os preceitos iluministas que ainda não foram vencidos. Escolas com computadores, mas sem bibliotecas (BELLONI, 1998).

Saviani (2009) que as universidades contemplam modelos formativos os quais não está em vista a formação didático-pedagógica, de formação do professor.

E como estes problemas poderiam ser resolvidos?

Tem-se um novo princípio educativo, agora que abrange um conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico; tem-se os problemas sociais, econômicos, políticos, culturais; tem-se a formação docente que não está contemplada nestes conhecimentos e uma escola que não está preparada para este novo princípio.

Seria ilusório afirmar que este trabalho daria conta de uma resposta tão complexa, onde vários teóricos estão debruçados em compreender e entender. Eles apontam ainda mais questionamentos. Moran (2013), Kenski (2012), Saviani (2009), Kuenzer (2011), Giroux (1997), entre outros.

Mas algo é imperativo nos trabalhos desses autores: uma nova formação que seja de enfreitamento, capacitada intelectualmente, que domine os conhecimentos sócio-históricos, científico-tecnológico, tácitos e de prática social, ou seja, que dominem e façam a mediação deste conhecimento de forma praxica.

Isso é afirmar que a culpa é dos professores? Não, pelo contrário. Giroux (1997) afirma que ao se capacitarem intelectualmente os professores fazem a resistência à dominação capitalista.

Saviani (2007) afirma que ao dominar o conhecimento que os dominadores, tem os dominados serão libertos pois a dominação acontece por aqueles que detém o conhecimento, ou seja, a totalidade. Nesse sentido, numa sociedade dominada

pela ciência, de conhecimentos históricos, sociais, tecnológicos. É emergente dominar estes conhecimentos.

Assim as novas tecnologias devem ser apreendidas não como recurso somente, mas como conhecimento, e isto significa, conhecê-las na sua totalidade. A quem servem, para que serve, suas utilidades, funcionalidades, etc.

O conhecimento deve ser prático, teórico, de prática social, no seu conceito de práxis. A educação é a mediação entre o conhecimento, sua aquisição e a materialização do mesmo nas ações transformadoras da realidade (KUENZER, 2002).

É neste sentido que o trabalho de Giroux (1983, 1986, 1992, 2007) é relevante. Ao conceber a pedagogia radical, o professor intelectual transformador, enfatiza a resistência e a escola como espaço de luta, assim é que pode-se compreender a importância do conhecimento histórico-social e científico-tecnológico e porque ele deve ser efetivado na práxis e que a educação acontece na mediação para a emancipação.

Em virtude dessas considerações, a proposta do Curso para os professores tinha a finalidade de investigar como eles consideram estes conhecimentos, como veem cursos de formação continuada e como este novo princípio educativo está presente na escola.

Desta forma, o objetivo era analisar de que forma o professor em sua prática, poderia mediar às novas tecnologias na formação docente em nível médio, para a construção do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico em sala de aula.

Primeiramente, pode-se perceber através dos questionários, que foram uma primeira aproximação, que os professores têm acesso às novas tecnologias, fazem uso delas no seu dia a dia.

Durante o curso o que ficou evidente, é que os professores apesar de utilizarem as novas tecnologias, têm informações a respeito delas, mas não conhecimento. O conhecimento histórico-social e científico-tecnológico é algo distante. Isso apareceu nos fóruns e na atividade enviada por eles.

Outra situação que ficou latente é que muitos professores tiveram vergonha em alegar “não conhecer e não saber lidar com as tecnologias”. Por este motivo, não respondiam as mensagens e alguns desistiram.

O problema desta pesquisa foi analisar de que forma o professor em sua prática, poderia mediar as novas tecnologias na formação docente em nível médio,

para a construção do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico em sala de aula?

Para evidenciar tal questionamento o objetivo geral foi analisar as possibilidades de mediação entre a formação de docentes e as novas tecnologias, tendo como categorias de análise que compunham esta pesquisa, a mediação, a práxis, o conhecimento e resistência que proporcionaram:

- Compreender a concepção dos professores sobre formação, o currículo e a mediação pedagógica através das novas tecnologias;
- Buscar uma mediação pedagógica através da práxis nas contribuições de Giroux;
- Averiguar o envolvimento dos professores com as novas tecnologias no contexto educacional.

Desta forma, mediante os instrumentos de análise: questionário, Curso - etapa presencial, Curso – atendimentos e Curso – fóruns e atividades, evidenciaram algumas questões debatidas ao longo da pesquisa.

No primeiro capítulo, foram realizadas análises sobre a formação. As análises feitas sobre a formação docente contextualizou a compreensão de certos ranços e avanços decorrentes de sua historicidade.

Na história do curso técnico profissionalizante, a tríade ciência, cultura e tecnologia, aparecem como sendo parte de uma educação integrada que deve acontecer na sua totalidade.

A dualidade do ensino superior: científico elitista e as licenciaturas que aparecem como algo além da ciência, sempre foram alvos de políticas paliativas e emergenciais, que sempre buscaram resolver situações na escola com ações práticas, sem estrutura, muito menos formação para tal.

O novo princípio educativo baseado nas mudanças científico-tecnológicas e histórico-social, trazem transformações que são visíveis na educação, na formação docente, mas as universidades contemplam modelos formativos os quais não prevê a formação didático-pedagógica

O trabalho de Giroux (1997) embasado numa pedagogia radical, concebe os professores como intelectuais, capazes de oferecer resistência na educação quanto à exclusão no mundo do trabalho decorrentes desse novo princípio educativo (KUENZER, 2011).

No segundo capítulo, foi investigado sobre a necessidade de uma pedagogia radical que busca neste novo princípio educativo, uma educação emancipatória e que a escola deve proporcionar discussão em torno das mudanças ocorridas, do conhecimento, da prática nos sistemas de informação e comunicação.

Sob esta perspectiva, há, pois, um novo princípio educativo com conhecimentos sócio-históricos e científico-tecnológico e a formação docente não está capacitada, pois as universidades não preparam o profissional da educação para o domínio deste novo princípio o qual está baseado nas novas tecnologias e a comunicação se expressam na mediação entre a ciência, a produção e o conhecimento.

Desta forma, o professor enquanto intelectual, através da mediação numa perspectiva práxica, poderia trazer a crítica para a sala de aula, fazendo assim, a resistência a dominação capitalista.

No terceiro capítulo, evidenciou-se a pedagogia radical e o professor intelectual transformador de Henry Giroux, na análise de dados coletados, no Curso semipresencial com professores do curso técnico de formação de docentes da cidade de Guarapuava e Quedas do Iguaçu.

A investigação da pesquisa empírica continha quatro instrumentos de coleta de dados: questionário, encontro presencial do Curso, fóruns e atividades do Curso e atendimentos dados durante o Curso e também as categorias de análise: práxis, mediação, conhecimento e resistência.

Desta forma, através deste estudo, as categorias através dos instrumentos proporcionaram averiguar que:

- A formação docente no Brasil encontra-se retirada do cenário das políticas educacionais, havendo desta forma um retrocesso quanto a formação de professores no país;
- No estado do Paraná, em especial no curso técnico de formação de docentes ainda há uma luta por uma educação integrada, baseada no princípio educativo, uma educação politécnica, que deve ser mediada na mediação de uma práxis na sua totalidade, que leve em consideração os sujeitos, sua história, visando uma transformação social através do conhecimento;
- A pedagogia radical proposta por Giroux, faz-se emergente nesta sociedade baseada no princípio educativos das novas tecnologias, o

professor intelectual, a práxis, a mediação e a resistência são categorias que devem estar presentes na sua elaboração;

- O envolvimento dos professores com as novas tecnologias no ainda é tímido e regradado no contexto educacional. Os professores percebem que as novas tecnologias influenciam a sociedade causando transformação social e que é evidente que deve acontecer uma mudança no contexto educacional, no entanto não há formação, tampouco investimento em máquinas e formação continuada;
- A possibilidade de mediação entre a formação de docentes e as novas tecnologias é possível, no entanto, deve estar claro o conhecimento do novo princípio educativo: ciência, tecnologia e trabalho, a práxis como princípio curricular para que assim, os professores intelectualizados possam lutar de forma a criar uma resistência contra a exploração e dominação do capital.

A questão formativa foi relevante na discussão do curso técnico de formação de docentes no Estado do Paraná, o qual iniciou uma política que visava formação continuada para os professores em parceria com as Universidades Estaduais.

Durante o governo Requião, iniciou-se uma profunda mudança, na concepção da diretriz do curso, mas como toda a transformação, demanda tempo, ou seja, iniciou-se algo diferente do que havia, mas não houve tempo necessário para uma efetivação completa, terminando completamente com o novo governo do Estado Governo Richa.

Desta forma, a compreensão dos acontecimentos durante o curso, as desistências, a não participação integral de alguns e a afirmação de outros que terminaram o curso, que relataram “que precisavam das horas para a elevação de nível”.

O professor nesse sentido torna-se sujeito e objeto de formação, pois como objeto sua formação corrobora com o projeto capitalista de demandas e mercantilização da educação. Já enquanto sujeito compreende a demanda de uma intelectualização do trabalho que é necessária para uma intervenção que deve ser mediada, a fim de transformar a realidade (KUENZER, 2011).

Portanto, a mediação das novas tecnologias é possível, articuladas pelo conhecimento histórico-social e científico-tecnológico, numa práxis pedagógica que vise a transformação social, nesse caso a emancipação.

Desta forma, esta pesquisa não tem um fim em si mesmo, mas ela é um início de uma discussão em torno deste novo princípio educativo, que cresce em nossa sociedade tornando-se emergente sua apreensão para um domínio prático, de forma a fazer resistência, através da mediação conhecimento.

Sendo assim, esta pesquisa é apenas um início de discussão a cerca deste novo princípio educativo baseado na microeletrônica que vem aumentando cada dia mais e tomando proporções inimagináveis e o conhecimento, portanto, deve ser algo sólido e consistente.

Assim, é imperativo compreender a sociedade, a formação docente e a educação, com todas as suas contradições. Neste cenário inclui-se, apreender as mudanças ocorridas nos últimos anos em torno da tecnologia, pois, não compreendê-la, ou mesmo ignorá-la, é deixar-se guiar pela lógica da administração do capital ao qual somos submetidos. As tecnologias trazem consequências e implicações para o campo do saber, seja na formação cultural, educacional, política e curricular.

Diante destas considerações, a pesquisa que em parte se encerra, traz muitos outros questionamentos em torno das novas tecnologias e suas implicações para a educação, em virtude das transformações no mundo do trabalho.

6 REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**/ Theodor W. Adorno, Max Horkheimer; tradução, Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza. **A política de cessação do curso de magistério no estado do Paraná: das razões alegadas às que podem ser aventadas**. 2004, Dissertação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ARAÚJO, José Paulo de. Capacitação docente para uso do Moodle: referência rápida para montagem de cursos. **Apostila eletrônica utilizada no curso de extensão "Capacitação docente para uso do Moodle"** ministrado na Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. Disponível em: <http://www.lingnet.pro.br/manual/manual.html>.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Estado e educação em Martinho Lutero: a origem do direito à educação**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2011, vol.41, n.144, pp.866-885. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300012>. Acesso em 30 de novembro de 2016, às 13:50.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. 5. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Ensaio sobre a educação à distância no Brasil**. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

_____. **Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna?** *Educação & Sociedade. On-line version* ISSN 1678-4626. Educ. Soc. vol. 19 n. 65 Campinas Dec. 1998. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-3301998000400005>. Acesso em 30 de novembro de 2015, às 19:00.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia par assuntos jurídicos. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997**. Revogado pelo decreto 5.154 de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em 30 de novembro de 2015, às 21:00.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

_____. **Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>. Acesso em 27 de Novembro de 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Disponível em: www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf. Acesso em 27 de Novembro de 2016.

_____. **Decreto de 1º de março de 1823.** Crêa uma Escola de primeiras letras, pelo methodo do Ensino Mutuo para instrução das corporações militares. Senado Federal, Secretaria de informação legislativa, 1823. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=68921>. Acesso em 12 de setembro de 2016.

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. **Uma retrospectiva da formação de professores:** história e questionamentos. VI Seminário da Redestrado. Regulação educacional e trabalho docente. 06 e 07 de novembro de 2006. UERJ, Rio de Janeiro-RJ

CIAVATTA, Maria. **Estudos comparados:** sua epistemologia e sua historicidade. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 129-151, 2009.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **Ensino Médio:** concepções e contradições. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (orgs.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital.** 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. Pag. 121-144.

_____. Maria. Educando o trabalhador da grande “família” da fábrica – a fotografia como fonte histórica. In.: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 37-59.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação.** A linguagem em movimento. 3ª ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

COELHO, Maria de Lourdes. **A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de educação a distância via internet.** 2010. Disponível em: http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=10. Acesso em 30 de novembro de 2015.

DELGADO, Elaine Regina Rufato. **Memórias de um professor da escola normal:** Umuarama – Paraná (1967-1976). Dissertação, Marília, 2009.

DORIGONI, Gilza Maria Leite, SILVA, João Carlos da. 2007. **Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar**. Disponível em URL:<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1170-2.pdf>> Acesso em: 20 de julho de 2016.

DUARTE, Luzia Franco; VIRIATO, Eadguimar Orquizas. **Análise das políticas de formação continuada no Estado do Paraná (2003-2010)**: Algumas proposições. IX ANPEdSul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Apresentação**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (orgs.). *Teoria e Educação no Labirinto do Capital*. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 30 de novembro de 2015.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná**: avanços e desafios. 2009. Tese, UFPR: Curitiba, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem/ Henry A. Giroux; trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Editora Vozes LTDA, 1986.

_____. **Pedagogia Radical. Subsídios**. Trad. ZIBAS, D. M. L. São Paulo: Ed. Cortez, 1983.

_____. **Escola crítica e política cultural**. Trad. Dagmar M. Ribas, São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Tradução Susana L. de Alexandria. 2ª ed. São Paulo, SP: Aleph, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. _____. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 02 de janeiro de 2016.

_____. **Os fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a implantação da educação profissional integrada ao ensino médio.** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação da rede estadual do Paraná: Curitiba: SEED, 2008.

_____. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola.** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002.

_____. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. **Educ. Soc.** [online]. vol.19, n.63, 1998a,. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000200007>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301998000200007. Acesso em 02 de janeiro de 2016.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** NauraSyriaCarapeto (org.). São Paulo: Cortez, 1998b.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro :EdUERJ, 1999.

LORENZO, Eder Maia. **A Utilização das Redes Sociais na Educação: A Importância das Redes Sociais na Educação.** 3 ed. São Paulo: Clube de Autores, 2013.

MAGALHÃES, Cláudio Márcio. **Os programas infantis da TV: teoria e prática para entender a televisão feita para crianças.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A formação de professores e sua função social.** In: Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação. 17 a 20 de abri. de 2006. Disponível em:<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/192MariaElisabethBlanckMiguel.pdf>. Acesso em: 14 de nov. 2016.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Proposições da produção do conhecimento e políticas de formação docente. In: **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação.** Maria Célia Marcondes de Moraes (org.) Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAN, José Manuel; FILHO, Manuel Araújo; SIDERICOUDES, Odete. _____. **Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias.** In: Novas tecnologias e mediação pedagógica. Jose Manuel Moran, Marcos T. Masetto, Marilda Aparecida Behrens. 21ª ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2013.

_____. **A ampliação dos vinte por cento a distância.** XII Congresso Internacional da ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância, 2005. Disponível em a Distância, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf>. Acesso em: maio 2013.

NERI, Juarez Heladio Pereira. **Mídias sociais em escolas: uso do *Whatsapp* como ferramenta pedagógica no ensino médio.** Estação Científica - Juiz de Fora, nº 14, julho – dezembro / 2015. Disponível em: <http://portal.estacio.br/docs%5Crevista_estacao_cientifica/06-14.pdf>. Acesso em 01 de dezembro de 2016.

NIEHUES, Leandro Garcia. **A industrialização do Paraná: abordagens de um processo de desenvolvimento concentrado.** Geographia Opportuno Tempore, Londrina, v. 1, número especial, p. 454-466, jul./dez. 2014

PARANÁ. **Orientações Curriculares para o curso de Formação de Docentes, da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade normal.** Secretaria de Estado da Educação, Superintendência Da Educação, Departamento De Educação Profissional. Curitiba, 2006. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/ppcformacaodocentes_2014.pdf. Acesso em: Acesso em 13 de novembro de 2016.

_____. **Proposta Pedagógica Curricular do curso de Formação de Docentes, da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade normal.** Secretaria de Estado da Educação, Superintendência Da Educação, Departamento De Educação Profissional. Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_formacao_docentes.pdf. Acesso em: Acesso em 13 de novembro de 2016.

PATRÍCIO, Maria Raquel; GONÇALVES, Vitor. **Facebook: rede social educativa?** In: I ENCONTRO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO. Lisboa, 2010. Anais... Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/3584> >Acesso em: 01dezembro de 2016.

PERES, Renata Cristina de Azevedo Borges. **Uso da plataforma Moodle em uma disciplina de graduação em Letras: Percepções de alunos e professora sobre a modalidade semipresencial.** 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Letras / Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1985.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro. **Adorno, Horkheimer e Giroux: a ideologia enquanto instrumento pedagógico**. Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 19, 1993.

QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RIBEIRO, Márden de Pádua. **História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico**. Temporalidades – Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG. v. 7 n. 2 (mai./ago. 2015) – Belo Horizonte: Departamento de História, FAFICH/UFMG, 2015. ISSN: 1984-6150 - www.fafich.ufmg.br/temporalidades. Acesso em: 01dezembro de 2016.

RIBEIRO, Maria Luisa. **História da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAMPAIO, Helena; BALBACHESKY, Elisabeth; PEÑALOZA, Verónica. **Universidades Estaduais no Brasil – Características Institucionais**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior Universidade de São Paulo, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro**. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd, realizada de 16 a 20 de outubro de 2008, em Caxambu (MG). Revista Brasileira de Educação, v.14, n.40 – jan./abr. 2009.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **História e formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. **Educação**, Santa Maria, v. 30 – n.02, p. 11-26, 2005. Disponível em: <http://ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 01dezembro de 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Ileizi; SILVA; Luciana Fiorelli Silva. **A formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**, em nível médio, no estado do Paraná – 2003. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Fundamentos Teóricos-Metodológicos das Disciplinas da Proposta Pedagógica Curricular**, do Curso de Formação de Docentes – Normal em Nível Médio. Curitiba: SEED/PR., 2006.

SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. **Ensino profissional no Paraná: aspectos históricos, legais e pedagógicos**. Guarapuava: UNICENTRO, 2008.

SOUSA, Nilvan Laurindo; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; ZANLORENSE, Maria Joselia. **A escola normal de Curitiba e o ingresso de mulheres**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.38.pdf . Acesso em 13 de novembro de 2016, às 01:37.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, nº 14.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

VYGOTSKY, Leontiev S. **A Formação Social da Mente**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes: 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 1
QUESTIONÁRIO

1 - Idade:

2 - Sexo:

3 - Graduação:

4 - Formação Acadêmica (especialização, mestrado, doutorado):

.....

5 - Tempo de Docência

.....

6 - Tempo Docência no Curso de Formação de Docentes

.....

7 - Você participa com frequência de cursos, seminários, oficiais, capacitações, entre outros com que frequência? Neste sentido, as atividades são desenvolvidas por interesse próprio ou por solicitação institucional?

.....

.....

8 - Você organizou em algum momento de sua prática pedagógica eventos escolares e/ou acadêmicos? Quais?

.....

.....

9 - Na sua opinião, o que é currículo, como ele é produzido?

.....

.....

.....

10 - Na sua opinião, como o currículo é transmitido em sala de aula?

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

11 - Na sua opinião, que tipos de relacionamentos sociais em sala se aula servem para espelhar e/ou reproduzir o currículo?

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

12 - Na sua opinião, os conteúdos elencados no currículo do Curso de Formação de Docentes atendem ao tipo de currículo ao qual o Curso esta definido? Justifique sua resposta.

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

13 - Você tem conhecimento da teoria curricular ao qual o Curso de Formação de Docentes da sua escola esta evidenciado?

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

14 - Na sua opinião, as novas tecnologias podem contribuir para o aprendizado escolar de forma a integrarem o currículo? O que seria necessário para que isso aconteça?

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

15 - Você se considera um intelectual da educação? Caso a resposta seja afirmativa, justifique. Caso a resposta seja negativa, como seria a formação ou o que define um professor enquanto intelectual da educação?

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

16 - Você se considera um intelectual da educação? Caso a resposta seja afirmativa, justifique. Caso a resposta seja negativa, como seria a formação ou o que define um professor enquanto intelectual da educação?

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

17 - Com que frequência você assiste TV? Quais programas?

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

18 - Você possui ou tem acesso a TV a cabo?

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

19 - Você assiste filmes, documentários, vídeos, etc, por meio da internet?

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

20 - Você assiste filmes, documentários, vídeos, etc, por meio da internet?

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

21 - Com que frequência acessa a internet? Sempre que acessa é através do computador ou celular? Quais sites normalmente você gosta de ver?

.....

.....
.....

22 - Com que frequência acessa a internet? Sempre que acessa é através do computador ou celular? Quais sites normalmente você gosta de ver?

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

23 - Na sua opinião, as novas tecnologias podem contribuir para o aprendizado escolar de forma a integrarem o currículo? O que seria necessário para que isso aconteça?

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

24 - Na sua opinião, tanto a mídia, quanto as novas tecnologias exercem influência nos aspectos sociais, culturais, históricos e de formação? Como a escola, seu trabalho enquanto professor pode contribuir ou não para este processo?

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