

**PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS
CURRICULARES: uso
das tecnologias na
contemporaneidade**

CURRICULAR PEDAGOGICAL
PRACTICES: use of technologies in
the contemporary world

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
CURRICULAR: uso de las
tecnologías en la
contemporaneidad

**José Damião Trindade Rocha¹
Clerislene da Rocha Moraes Nogueira²
José Luis dos Santos Sousa³
Graciene Reis de Sousa^{4, 5}**

RESUMO

O trabalho intitulado: Práticas Pedagógicas Curriculares e uso das tecnologias na contemporaneidade. Buscou compreender o currículo e sua relação com a prática pedagógica, utilizando as tecnologias educacionais no ensino

¹ Doutorado em Educação (UFBA). Mestrado em Educação Brasileira (UFG). Graduação em Pedagogia Administração Escolar (UNAMA). E-mail: damiao@uft.edu.br.

² Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Especialista em Educação Infantil pela UFT. E-mail: clerislene@uft.edu.br.

³ Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduação em Pedagogia pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER). E-mail: jose Luispsicopedagogo@outlook.com.

⁴ Graduação em História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2005). Mestranda no Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: graciene.sousa@ifto.edu.br.

⁵ Endereço de contato dos autores (por correio): Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestrado Profissional em Educação. Campus Palmas - Avenida NS 15, 109 Norte - Plano Diretor Norte - Palmas - TO, CEP: 77001-090 Brasil.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p673>

fundamental de nove anos. Para alcançar os objetivos, utilizou-se de revisão bibliográfica, com embasamento teórico na legislação educacional e autores, tais como: Anastasiou (2004), Kensky (2007), Lévy (1998), Perrenoud (2000), Sacristán (2000), Vasconcelos (1996), entre outros. No decorrer da pesquisa buscou-se desenvolver análise qualitativa. Quanto aos resultados, os mesmos foram satisfatórios, pois possibilitaram a busca de novas pesquisas direcionadas as práticas pedagógicas, curriculares e uso das tecnologias no ensino fundamental de nove anos.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Prática Pedagógica; Tecnologia.

ABSTRACT

The work entitled: Pedagogical Curricular Practices and use of technologies in the contemporary world. It sought to understand the curriculum and its relation with the pedagogical practice, using the educational technologies in primary education of nine years. In order to reach the objectives, a bibliographical revision was used, with theoretical basis in the educational legislation and authors, such as: Anastasiou (2004), Kensky (2007), Lévy (1998), Perrenoud (2000), Sacristán (1996), among others. In the course of the research, we attempted to develop qualitative analysis. As for the results, they were satisfactory, as they enabled the search for new research aimed at the pedagogical practices, curricular and technology use in primary education of nine years.

KEYWORDS: Curriculum; Pedagogical Practice; Technology.

RESUMEN

El trabajo titulado: Prácticas pedagógicas curriculares y uso de las tecnologías en la contemporaneidad. Buscó comprender el currículo y su relación con la práctica pedagógica, utilizando las tecnologías educativas en la enseñanza fundamental de nueve años. Para alcanzar los objetivos, se utilizó de revisión bibliográfica, con base teórica en la legislación educativa y autores, tales como:



revista Observatório

ISSN nº 2447-4266

Vol. 4, n. 5, agosto. 2018

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p673>

Anastasiou (2004), Kensky (2007), Lévy (1998), Perrenoud (2000), Sacristán (2000), Vasconcelos (1996), entre otros. En el transcurso de la investigación se buscó desarrollar análisis cualitativo. En cuanto a los resultados, los mismos fueron satisfactorios, pues posibilitaron la búsqueda de nuevas investigaciones dirigidas a las prácticas pedagógicas, curriculares y uso de las tecnologías en la enseñanza fundamental de nueve años.

PALABRAS CLAVE: Currículo; Práctica pedagógica; Tecnología.

Recebido em: 26.04.2017. Aceito em: 29.06.2018. Publicado em: 01.08.2018.

Introdução

Na contemporaneidade as discussões e produções científicas, sobre o currículo e uso das tecnologias tem aumentado, dessa forma este trabalho intitulado: Práticas Pedagógicas Curriculares e uso das tecnologias na contemporaneidade. Buscou analisar o processo de ensinagem dos professores que atuam no ensino fundamental de nove anos; compreender o currículo e sua relação com a prática pedagógica, utilizando as tecnologias educacionais. Além disso pretendeu ainda, discutir como a prática pedagógica e uso das tecnologias auxiliam os professores no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Visando alcançar os objetivos propostos utilizou-se de revisão bibliográfica que buscou embasamento teórico na legislação educacional e em autores que trabalham a temática, tais como: Anastasiou (1998; 2003; 2004), Kensky (2007), Lévy (1994; 1996; 1997; 1998), Perrenoud (1995; 2000), Sacristán (2000), Vasconcelos (1996), entre outros. No decorrer da pesquisa buscou-se desenvolver análise qualitativa. Quanto ao resultado da pesquisa, os resultados foram satisfatórios, pois possibilitaram a busca de novas pesquisas direcionadas as práticas pedagógicas, curriculares e uso das tecnologias no ensino fundamental de nove anos, essas discussões serviram de amostragem para os educadores, visto que o sistema educacional atual exige profissionais com uma nova postura criativa e inovadora. Dessa forma, conclui-se que as práticas pedagógicas curriculares e uso das tecnologias no ensino fundamental de nove anos, tem um grande papel no processo de ensino e aprendizagem e que o professor precisa cada vez mais aliar a sua prática a tais recursos tecnológicos.

Currículo e o processo de ensino escolar de nove anos

Por mais que o conceito de currículo já tenha sido discutido por décadas por muitos pesquisadores, ainda na atualidade para muitos educadores, não é fácil definir currículo, dessa forma, passamos a levar alguns questionamentos: O que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola? O que todos os professores têm que ensinar na escola? A resposta para essas perguntas não é simples. Para que tais perguntas sejam de certa forma respondidas precisamos entender o que vem a ser currículo, qual seu conceito dentro do ambiente escolar.

De acordo com Hamilton, etimologicamente, curriculum é uma expressão latina significando pista ou circuito atlético, tinha ressonâncias similares com "ordem como sequência" e "ordem como estrutura" (HAMILTON, 1992, p. 10).

Já para Sacristán o termo vem da palavra latina currere, referindo-se à carreira, um percurso a ser atingido. Enquanto a escolaridade é um caminho/de curso, o currículo é considerado seu recheio, seu conteúdo e guia que levam ao progresso do sujeito pela escolaridade (SACRISTÁN, 2000, p. 37).

Retomando a Hamilton, que aborda ainda as origens do curriculum, o mesmo relata que:

a mesma é escassa. Atribui ao Oxford English Dictionary o mérito de ser a fonte bibliográfica mais antiga em que localizou o termo "curriculum", nos registros de 1633 da Universidade de Glasgow. Relata que "a palavra aparece num atestado concedido a um mestre quando de sua graduação; e está vazada numa forma que, assim o afirma a reimpressão feita no século XIX, tinha sido promulgada 'logo após' que Universidade tinha sido reformada pelos protestantes em 1577". Em 1582 a palavra aparece nos registros da Universidade de Leiden (uma instituição fundada pelos Calvinistas) (HAMILTON, 1992, p. 41).

Ao analisar as colocações dos autores percebe-se que currículo não tem um só significado. Entretanto possui uma evolução ao longo dos anos de

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p673>

acordo com a evolução da sociedade. Segundo Sacristán, 1989, (apud LIBÂNEO, 2004, p.170), diz que o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Por outro lado, na perspectiva do senso comum, ainda predomina a ideia de currículo como o conjunto das disciplinas que o aluno deve percorrer, ou seja, o plano de estudos ou a matriz curricular, a fim de obter uma titulação ou um diploma (LIBÂNEO, 2004, p. 171).

Para reforçar o debate, o autor Young, professor emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres, especialista em Currículo, o mesmo afirma, o que importa nas discussões sobre currículo é saber se o conhecimento disponibilizado na escola é "conhecimento poderoso", ou seja, um conhecimento que permite que os alunos compreendam o mundo em que vive, acrescenta ainda:

as escolas devem perguntar: "Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?". Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p. 1297).

Além da definição de currículo, estudos realizados mostram que existe vários níveis ou tipos de currículo, todavia tais níveis servem para fazer a distinção do que o aluno aprendeu ou deixou de aprender. Sendo assim, três tipos, níveis ou faces do currículo são bem difundidos pelos autores, tais como: o formal, o real e o oculto.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p673>

Conforme Perrenoud, o currículo formal controla de certa forma, o processo educativo em determinado contexto, onde ele é utilizado como balizador das práticas pedagógicas cotidianas e da avaliação. Para o autor,

[...] a cultura que deve ser concretamente ensinada e avaliada na aula é apenas balizada pelo currículo formal. Este apenas fornece uma trama, a partir da qual os professores devem elaborar um tecido cerrado de noções, esquemas, informações, métodos, códigos, regras que vão tentar transmitir (PERRENOUD, 1995, p. 42-43).

Além disso, é denominado por alguns autores também como currículo formal, oficial e explícito, esse tipo de currículo pressupõe os conteúdos que vão ser trabalhados nas disciplinas, sendo assim constitui-se de documentos como parâmetros curriculares nacionais, diretrizes curriculares, projeto político pedagógico (PPP) entre outros, e têm por finalidade oferecer uma base comum, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, no Art. 26 e de acordo com a redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 que diz:

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, p. 01).

Devido a tais contextos, observa-se que o currículo é um conjunto de normas federais, estaduais e municipais da educação. Sendo considerado o currículo oposto ao currículo real, que não é elaborado no dia a dia da escola. Sendo assim, Perrenoud, define currículo real ao dizer que:

o currículo real é a forma como se concretiza no dia a dia o currículo prescrito. Por mais pormenorizado que seja, o currículo prescrito não consegue "programar" completamente tudo o que será realizado em sala de aula. Desta forma, cabe ao professor realizar uma manobra interpretativa que leve em consideração tudo o que a instituição prescreve (ainda que de forma vaga), bem como as preferências de

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p673>

seus alunos, suas próprias preferências e as limitações da instituição de ensino. (PERRENOUD, 1995, p. 45).

Nessa abordagem, percebe-se que é o currículo real que de fato acontece na sala de aula, na execução do plano de aula, as mudanças ocorridas em uma aula, na realização de atividades, tarefas, das experiências de professores, alunos, gestores e de toda comunidade escolar com suas culturas diferentes que geram atividades. Dessa forma, Perrenoud afirma ainda que:

[...] o currículo real nunca é a estrita realização de uma intenção do professor. As atividades, o trabalho escolar dos alunos escapa parcialmente ao seu controle, porque, no seu percurso didático, nem tudo é escolhido de forma perfeitamente consciente e, sobretudo, porque as resistências dos alunos e as eventualidades da prática pedagógica e da vida quotidiana na aula fazem com que as atividades nunca se desenrolem exatamente como estava previsto. (PERRENOUD, 1995, p.51)

Corroborando com Perrenoud, Libâneo aborda questões sobre o currículo real, o mesmo diz que:

é o currículo que fato acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e um plano de ensino. É a execução de um plano é a efetivação do que foi planejado, mesmo que neste caminho de planejar e executar aconteça mudanças, intervenção da própria experiência dos professores, decorrente de seus valores, crenças e significados. (LIBÂNEO, 2007, p. 172).

Nessa abordagem percebe-se que o currículo do ensino fundamental de nove anos deve considerar as especificidades do contexto escolar, considerando a cultura local, os projetos pedagógicos e a prática pedagógica do corpo docente, bem como o uso dos recursos tecnológicos existentes no espaço escolar, visando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos docentes e discentes.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p673>

Ainda, no que se refere ao currículo oculto Perrenoud (1995), comenta que o mesmo ocorre no cotidiano escolar, por meio de uma série de situações de aprendizagens nas quais são interiorizados conhecimentos que não estão previstos e nem planejados anteriormente, ou explicitamente.

É notável que ao trabalhar em sala de aula o currículo oculto, o educador oportuniza aos alunos a exposição de conhecimentos implícitos, que de alguma forma, implica no alcance de princípios de conduta, normas sociais e novos modos de pensar. Na maioria das vezes, essas aprendizagens, que são apreendidas no domínio do não dito, constituem-se como currículo oculto ou escondido. Dessa forma, ainda nas palavras de Libâneo, o currículo oculto é:

representado pelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos pelas pessoas de seu meio social e vivenciado na própria escola, ou seja, das práticas e experiências compartilhadas em escola e na sala de aula., (LIBÂNEO, 2007, p. 172)

Cabe salientar, que também é por meio do currículo oculto, que são designados os fatores que afetam a aprendizagem dos alunos e conseqüentemente o trabalho do professor. Pois tal currículo não está presente oficialmente no planejamento escolar, nas diretrizes, nem mesmo no planejamento do professor, porém ele ocorre frequentemente no cotidiano escolar, por meio de uma conversa informal, utilização de um recurso tecnológico ou desenvolvimento de alguma prática pedagógica no cotidiano do professor e aluno.

Portanto, percebe-se que o conceito de currículo depende de muitos fatores e que é influenciado pela sociedade e principalmente pela comunidade escolar. Deve-se considerar ainda que o mesmo possui ligação com aspectos como: relação professor-aluno, experiência familiar, escola e comunidade, entre

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p673>

outros aspectos que nos leva a considerar que o currículo é que deve ser levando em consideração para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, discutir currículo e o processo de ensino de nove anos nos faz lembrar que o verbo ensinar, vem do latim *insignare*, que significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, buscar e despertar para o conhecimento. Assim, quando falamos em ensinar, logo pensamos em educação e conseqüentemente, na escola, uma vez que representa um ensino oficial e sistematizado.

Por isso, faz bem nos lembrar que a educação não acontece apenas em um prédio, mas em todo e qualquer lugar, uma vez que as pessoas aprendem também por meio da interação, conforme esclarece Vygotsky (1998), por meio de mediações com mais experiente com um adulto e também na relação com os objetos. O processo educativo é parte da vida de todos os seres humanos, pois “a educação aparece sempre que alguém surge formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar e aprender” (BRANDÃO, 1998, p.26). Dessa forma, podemos questionar, então o que seria ensinar?

Na prática ensinar é apresentar ou explicar o conteúdo numa exposição, ensinar é o que a grande maioria dos docentes procuram fazer com a habilidade que dispõe e se pré-dispõe; por isso existe uma busca por técnicas de exposição ou oratória, como sendo o elemento essencial para a competência docente. Mas, quanto ao aprendizado. De acordo com Perrenoud (2000, p. 30) “aprender não é primeiramente memorizar estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão de mundo”. Nesse sentido, destaca-se a importância da formação dos docentes, a necessária de atualização de conhecimentos para melhorar a sua prática pedagógica.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p673>

Dessa forma, para aperfeiçoar essa prática pedagógica se faz necessário uma organização do trabalho pedagógico, onde deve estar focada no desenvolvimento do aluno. Assim é preciso, reconhecer em cada aluno seu ritmo e maneira diferente para realizar toda e qualquer atividade, tais como: andar, falar, correr, ler, escrever, brincar entre outras.

Considerando as Orientações Gerais para o Ensino de nove anos, que estabelece as características que visa o desenvolvimento do aluno, considerando que:

todos aprendem em tempos e em ritmos diferentes; o desenvolvimento humano é um processo contínuo; o conhecimento deve ser abordado em uma perspectiva de totalidade; o conhecimento deve ser construído e reconstruído continuamente e processualmente; a diversidade metodológica e a avaliação diagnóstica, processual e formativa devem estar comprometidas com uma aprendizagem significativa, em que o aluno, dentro da escola, aprenda de fato (BRASIL, 2004, p. 13).

Dentro deste contexto, os educadores devem focar nas especificidades do tempo e espaço no fazer pedagógico, considerando o currículo, as práticas pedagógicas e o uso dos recursos tecnológicos no processo de ensinagem. Visto que a principal função social da escola é: ensinar e aprender. Dessa forma, é nesta perspectiva que devem ser organizados o trabalho pedagógico, para que toda a comunidade escolar participe desse movimento dinâmico do cotidiano escolar. O educador deve considerar o tempo, espaço e movimento dos alunos, respeitando o desenvolvimento de cada um.

Além disso, quando o ensino curricular é organizado considerando as necessidades do aluno, essa prática oportuniza o desenvolvimento de cada um em seu tempo, espaço e movimento. Pois os alunos, o espaço escolar deve ser o lugar em que devem se sentir acolhidos para que possam aprender criativamente, sem perder a sua naturalidade.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p673>

De acordo com Paulo Freire, a escola deve propiciar educação de base com qualidade, que alargue e potencialize as capacidades dos alunos, para isso é necessário desenvolver o uso dos processos internos, biológicos e sociais. A compreensão e a criatividade devem ser buscadas pela escola e pelo educador, visando assim estimular o conhecimento transferido. É imprescindível que o aluno possa agir com autonomia, ou seja, sujeitos próprios corresponsáveis pelas suas aprendizagens e susceptíveis às transformações (FREIRE, 2006).

É importante salientar que o professor precisa ter domínio das metodologias de ensino, principalmente quando pretende integrar as atividades curriculares e uso das tecnologias, pois os alunos são característicos de uma sociedade tecnológica, onde o uso dos recursos tecnológicos quando bem planejados, possibilitam que a prática pedagógica do professor se torne mais atrativas.

Em virtude disso, o educador precisa sensibilizar-se de que suas práticas pedagógicas estejam voltadas para às mudanças existentes na sociedade tecnológica, que criam novas necessidades e possibilidades no processo de ensino, sendo assim, o docente somente estará desempenhando um bom papel ao se ajustar a ação e as novas formas de pensar, para que assim possam buscar melhores meios de se obter uma aprendizagem de qualidade.

É bom lembrar que para “mobilização do processo de ensino e aquisição do conhecimento”, de acordo com Vasconcellos (1995), cabe ao professor procurar formas de atrair o seu aluno até a mais próxima face do saber que porventura esteja em destaque. Para que isso ocorra, há de existir vontade e interesse de ambos os lados. Pois a promoção da relação do aluno para com o objeto de estudo é o desafio maior desta etapa.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p673>

Sendo assim, Veiga (2008) aponta três dimensões da relação pedagógica no cotidiano escolar: a linguagem – que são as interações entre professor e aluno; a pessoal – que é o vínculo afetivo versus o vínculo formal – que corresponde à relação pessoal; e a cognitiva – que é o papel significativo do conhecimento para os alunos. Essas dimensões norteiam o processo ensino-aprendizagem, fortalecendo e integrando o grupo (professor e alunos).

Diante dessa realidade, observa-se que o cotidiano escolar quando está pautado na visão tradicional durante o processo de ensino-aprendizagem, ele nem sempre é um processo neutro, transparente, afastado da conjuntura de poder e contexto histórico-social. Assim, o processo ensino-aprendizagem deve ser compreendido como uma política cultural, isto é, como um empreendimento pedagógico que considera com seriedade as relações de raça, classe, gênero e poder na produção e legitimação do significado e da experiência.

Para Anastasiou, embora seja ressaltado a necessidade de compreender a aprendizagem como um processo ativo por parte dos sujeitos e o ensino como uma atividade complexa, que possui duas dimensões “utilização intencional e resultado”, o que presenciamos, na realidade são práticas que não fazem à devida correlação entre ensino-aprendizagem. (ANASTASIOU, 2003, p.13).

Já para o filósofo colombiano Bernardo Toro, quando diz que: “o ensino é mais importante que a aprendizagem, algo vai mal, os culpados são os alunos. Se a aprendizagem é mais importante, nós, adultos, é que temos a responsabilidade de mudar as coisas. A escola é lugar de aprender e não de ensinar”.

Logo, compreende-se que se trata de uma ação do ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando assim o simples dizer do

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p673>

conteúdo por parte do professor, pois sabe-se que na aula tradicional, as simples exposições de tópicos, só há a garantia da citada exposição, e não se pode afirmar acerca da apreensão desse conteúdo por parte do aluno. Nessa superação da exposição tradicional, como única forma de explicitar os conteúdos, é que se inserem as estratégias de ensinagem. (ANASTASIOU, 1998, p.37).

Assim, para os autores Anastasiou e Alves, quando surgiu o termo ensinagem, o mesmo indica a superação da visão fragmentada do processo de ensino e aprendizagem, pois essa é uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender em um processo contratual de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela. Pode-se dizer que ela funciona como elemento transformador da teoria na prática. (ANASTASIOU apud ALVES, 2004, p. 14)

Vale ressaltar ainda, que referindo-se ao processo da ensinagem, Vasconcelos definiu três momentos fundamentais:

- 1) Mobilização do conhecimento: possibilita ao aluno um clima favorável a interação, provocando uma tomada de consciência crítica e construtiva.
 - 2) Construção do conhecimento: se consegue através do desenvolvimento operacional, pesquisa individual.
 - 3) Elaboração da síntese do conhecimento pelo aluno: consolidação dos conceitos.
- (VASCONCELOS, 1995, p. 56)

Portanto, a ação de ensinar, dependerá de diversos fatores, entre eles se encontram os temporais (quanto tempo o aluno terá para estudar, para realizar os trabalhos escolar e extraescolar), deve ser considerado ainda, o planejamento das atividades curriculares, a prática pedagógica, o uso dos

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p673>

recursos tecnológicos, bem como a participação conjunta dos sujeitos envolvidos no processo - professores e alunos.

Pois de acordo com Gonsalves “[...] educar é prática, é ação, é ser criativo. Não se educa ‘teoricamente’. O processo educativo se realiza quando existe uma materialização, isto é, uma mudança interior que se traduz no comportamento das pessoas” (GONSALVES, 2009, p.23).

Dessa forma, referindo-se ao processo de ensino-aprendizagem, observa-se que vários são os fatores que interferem nos resultados esperados: as condições estruturais da instituição de ensino, as condições de trabalho dos docentes, as condições sociais dos alunos, os recursos disponíveis. Bem como, as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes.

Em decorrência dessa realidade, percebe-se que a aprendizagem na escola não é uma ação simples, oportunizada somente pelos professores, mas um processo complexo que exige o envolvimento efetivo de todos os integrantes da comunidade educativa, por isso é muito importante que haja uma relação com o processo de ensino e aprendizagem, de forma que seja marcado por um envolvimento, tanto do professor, quanto do aluno. E neste envolvimento, ambos estão sendo, à sua maneira, inseridos no processo ensino/aprendizagem, e experimentando o prazer das apropriações e da construção do conhecimento.

Prática pedagógica e o uso das tecnologias na contemporaneidade

Em algumas instituições de ensino, desenvolver prática pedagógica que integre as tecnologias na atualidade, tem se tornado um grande desafio, o trabalho mediado por tecnologias pode ser constituído pela própria prática do professor, onde ele pode relacionar as referências anteriores e as novas

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p673>

possibilidades do momento, colocando-as em ação, analisando e reformulando situações que permitem assumir uma postura reflexiva e investigativa de sua ação pedagógica com vista a integrar o uso dos recursos tecnológicos no planejamento das atividades escolares.

Cabe salientar que promover uma prática pedagógica lúdica que integre o uso das tecnologias modernas no ensino fundamental de nove anos, não é fácil, mas essas atividades pedagógicas exercitam a habilidade mental e a imaginação, pois agradam, entretêm, prende a atenção e entusiasma os alunos, esses recursos tecnológicos facilitam o processo de ensino e aprendizagem, pois são capazes de promover um ensino lúdico agradável.

É importante a equipe diretiva junto com os professores durante seu planejamento e elaboração do Projeto Político Pedagógico, projetos disciplinares e interdisciplinares, discutirem e analisarem a prática pedagógica visando a integração das tecnologias no trabalho docente. Pois a equipe escolar, que articula essas ações no Projeto Político Pedagógico da escola, bem como no planejamento de sala de aula dos professores, essas atividades se constituem em ferramentas que bem utilizadas, propiciam enquanto divertem o processo de ensino e aprendizagem dos docentes e discentes de forma prazerosa.

Pois quando professores e alunos se sentem mais familiarizados com as questões tecnológicas, a tendência será dedicar-se à exploração de mais atividades pedagógicas sofisticadas. Possibilitando trabalhar conteúdos disciplinares e interdisciplinares, utilizando os recursos das tecnologias digitais, desafiando os alunos de forma prazerosa a desenvolver suas competências e habilidades, buscando sempre que possível atingir os objetivos pedagógicos determinado em seu planejamento (VALENTE, 2002).

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p673>

Desse modo, a prática pedagógica quando integra a tecnologia, no processo de ensino e aprendizagem, são capazes de propiciar tanto ao docente quanto ao discente, novos conhecimentos que possibilitem desenvolver uma prática educativa de qualidade. Tornando o professor o mediador da aprendizagem dos alunos, essas ações são necessárias por que viabilizam a articulação entre currículo, processo de ensinagem, prática pedagógica e uso das tecnologias no ensino fundamental.

Dentro desse contexto, convém salientar que, as tecnologias nos dias atuais têm contribuído positivamente no exercício da cidadania, a exemplo disso, temos o voto eletrônico. Hoje o computador faz parte do cotidiano das pessoas, as informações estão disponíveis em nuvens, e podem ser acessadas a qualquer momento através das tecnologias midiáticas, essas se tornam cada vez mais inovadoras, o que demanda novas formas de pensar, agir, conviver e principalmente aprender, com e por meio destas.

Por isso, é evidente que o profissional que busca se qualificar, está se oportunizando, a dar um estatuto ao saber da experiência. Mas nesse jogo de interlocuções as tecnologias são ferramentas que estão sendo bem utilizadas para mediar esse processo de formação para a ciência, o dinamismo, a rapidez e a facilidade de acesso as informações, elas proporcionam mudanças significativas: é cada dia mais fácil, rápido e econômico fazer contato com outros pesquisadores conhecidos ou desconhecido, que estejam distantes geograficamente.

Nesse sentido, o uso das ferramentas tecnológicas, quando planejadas e trabalhadas de forma lúdica pela equipe escolar, esses promovem a criatividade do aluno, possibilitando aprender a explorar, pesquisar, a ser curioso,

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p673>

alimentando a imaginação e estimulando a intuição durante o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, sob a luz das discussões a respeito da facilidade de acesso as muitas informações por meio da tecnologia, cabe salientar que essas discussões nos aproximam ainda mais das ideias de Pierre Lévy, um pensador contemporâneo que, em sua forma peculiar de olhar o mundo que emerge sob a tutela das tecnologias da informação e da comunicação, apontam para a relevância de se problematizar pontos que permitam edificar uma sociedade que respeite e valorize a diversidade humana. De acordo com Lévy:

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das comunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência depende, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são capturadas por uma Informática cada vez mais avançada. (LÉVY, 1994, p. 04).

Nesse sentido, complementa Kinski afirmando que: Essas transformações ecoam com maior força no comportamento das novas gerações (principalmente entre crianças e jovens que nasceram a partir dos anos 90 e que convivem naturalmente com computadores e redes) e suas relações com a educação. (KENSKI, 2007, p. 49).

Ainda na visão da autora, o atual processo de avanços tecnológicos trouxe transformação significativa para a vida em sociedade: agilizando, organizando, ampliando as relações e as comunicações.

Conforme Pierre Lévy (1997) todos os indivíduos são inteligentes, por possuírem um conjunto de capacidades para perceber, aprender, imaginar e raciocinar. Permite ainda, que a riqueza da diversidade humana seja percebida e

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p673>

valorizada em toda a sua singularidade. O mesmo caracteriza que a inteligência coletiva refere-se à:

Uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências". Como produto de processos sociais, a inteligência encontra-se distribuída por toda parte e, por isso, "ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa e todo o saber está na humanidade (Lévy 1997, p.28).

Por tanto, visto que ninguém sabe tudo e os saberes estão em toda parte, as tecnologias vão além do entretenimento, elas servem para mediar a prática pedagógica do educador que implicará diretamente no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Mas para que esse trabalho seja desenvolvido de forma qualitativa, a equipe escolar deve planejar, organizar e acompanhar as atividades de ensino, principalmente as atividades curriculares que integrem as tecnologias, pois as mesmas devem criar as condições ideais para que os professores dominem o processo de ensinagem por meio de suas práticas pedagógicas.

Considerações finais

O interesse para desenvolvimento desse estudo surgiu devido a escola ser considerada o espaço destinado ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, para que seja desenvolvido um ensino de qualidade, é preciso que se inove a condução desse processo, com metodologias inovadoras e práticas pedagógicas que permitam a exploração de todos os recursos disponíveis no espaço escolar.

Em síntese ao considerar o currículo aliado as práticas pedagógicas e uso das tecnologias ao planejar e desenvolver atividades de ensinagem no

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p673>

cotidiano da sala de aula, deve-se ter em mente que o aluno é o foco principal neste processo.

Sabe-se que o uso de tecnologia na escola é essencialmente em sala de aula não é fácil. A prática pedagógica lúdica inserida em sala de aula pode vir a ser uma atividade que pode exercitar vários tipos de habilidades, tais como, a imaginação. E isso faz com que as crianças interajam e despertem a atenção mais facilmente por a aula ser diferenciada e transforme-se numa aprendizagem significativa.

Portanto, nesse contexto é válido afirmar que a prática pedagógica com uso da tecnologia é capaz de facilitar o processo de ensinagem, pois ela promove um ensino lúdico desejável e agradável tanto para os professores quanto para os alunos.

Referências

ANASTASIOU, L.G.C. **Metodologia do Ensino Superior:** da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba, IBPEX, 1998.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, P. L. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem.** Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2003.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processo de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Universille, 2004.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação.** 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

BRASIL (2003). Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. In: **Ensino Fundamental de Nove Anos** – orientações gerais. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2004.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p673>

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

GONSALVES, E. P. **Educação Biocêntrica**: o presente de Rolando Toro para o pensamento pedagógico. 2º ed. Editora Universitária-UFPB, 2009.

HAMILTON, D. **Sobre as origens dos termos classe e curriculum**. Teoria & Educação, n. 6, p. 33-51, 1992.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia**: O novo ritmo da informação. Campinas SP: Papyrus, 2007. – (Coleção Papyrus Educação).

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. Editora 34, Nova Fronteira, RJ, 1994.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

LÉVY, Pierre. **A máquina universo**: criação, cognição e cultura informática. Porto Alegre: Art. Med. 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para que?** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**: convite a viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Currículo real e trabalho escolar**. In: Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora, 1995.

PRATEANO, V. F. **"Na escola se aprende, não se ensina"**. Bernardo Toro. Gazeta do Povo. 2013. Acesso: 19 de abril de 2017.

SACRISTÁN J. G. **Aproximação ao conceito de currículo**. In: O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p673>

SACRISTÁN J. G. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática.** 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

VALENTE, J.A. **Aprendizagem por projeto:** o fazer X o compreender. Artigo publicado Coleção Série Informática na Educação – TV Escola, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula.** São Paulo, Libertad, 1996.

VEIGA, I. P. A. **Organização didática da aula:** um projeto colaborativo de ação imediata. Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 15 - 42.

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

YOUNG, M. F. D. **Para que servem as escolas?** Educação & Sociedade, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: < <http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em 03 de maio de 2017.