



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE

PAULA SPERANDIO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA
E A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

ERECHIM
2019

PAULA SPERANDIO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA
E A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Dissertação de Mestrado, apresentada para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nilce Fátima Scheffer

**ERECHIM
2019**

Dedico esta conquista à minha família.
Sem o incentivo, o apoio, a confiança
e o amor de vocês, ela não teria sido possível.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus e à Maria, sua mãe, que me colocaram no caminho do Mestrado, guiaram-me e me mantiveram firme neste propósito.

Agradeço ao meu marido, Cleiton, por toda a paciência, ajuda, incentivo e cuidado durante este período. Amo você!

Agradeço aos meus pais, Ladi e Luiza, e ao meu irmão Bruno, pelo apoio e pela compreensão de minhas ausências nesse período. Vocês são meu alicerce e têm todo o meu amor sempre.

Gratidão à minha orientadora, Dra. Nilce Fátima Scheffer, por todos os ensinamentos e sugestões. Levo muito de você para seguir minha caminhada.

Agradeço também aos professores que foram parte de minha banca de qualificação e defesa, por suas valiosas contribuições, e aos demais professores do PPGPE – UFFS Erechim.

Gratidão aos espaços e sujeitos que contribuíram para que esta pesquisa se efetivasse. Obrigada pela participação! Somente juntos avançamos.

Agradeço, ainda, a meus colegas de jornada, em especial, à Simone e à Susiane, por todas as contribuições e apoio. O caminho teria sido muito mais árduo sem vocês; ficarão para sempre em minha vida.

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.” (DEWEY, 1933, p. X).

RESUMO

O presente estudo tem como tema de investigação a formação inicial de professores nos Cursos de Pedagogia em duas universidades do município de Erechim-RS, no que se refere ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. O objetivo que fundamenta o estudo é investigar e identificar de que forma as TIC estão inseridas nos Cursos de Pedagogia, modalidade presencial, dessas universidades, tendo em vista o desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação Básica e a apresentação de uma proposta aos cursos participantes da pesquisa, com a sugestão de objetos educacionais gratuitos que contribuam para a integração do uso de tecnologias em consonância com o currículo escolar da Educação Básica. A metodologia se volta a um estudo qualitativo que tem por instrumentos de coleta de dados questionário e entrevista estruturada, com a devida análise dos Projetos Pedagógicos e da grade curricular dos referidos cursos superiores. Os sujeitos que participam da amostra são acadêmicos do último semestre dos Cursos de Pedagogia, os coordenadores e os professores que ministram componentes curriculares relacionados às TIC. A organização e análise dos dados ocorre a partir de categorias de conteúdo, obedecendo a três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação pautada na revisão teórica, tendo por base os pressupostos de autores como Pimenta (2012), Libâneo (2015), Scheffer (2017), Candau (2012), Kenski (2012b e a, 2013), Scheffer, Comachio e Cenci (2018), Veiga (2012), entre outros. A partir desta pesquisa, torna-se possível diagnosticar a utilização de TIC na formação inicial de professores dos Cursos de Pedagogia, tanto no que se refere aos seus documentos norteadores quanto nas práticas realizadas, a fim de apresentar o potencial das TIC aos futuros professores que atuarão na Educação Básica. Tendo como base os resultados alcançados, verifica-se que os documentos analisados abordam de maneira superficial a utilização de TIC na formação de professores, restringindo-se quase que exclusivamente as ementas das disciplinas diretamente ligadas a elas, o que é reafirmado nas falas de todos os segmentos pesquisados no que se refere a prática. Assim, na perspectiva de contribuir com os cursos pesquisados, no vislumbre de possibilidades de integração das TIC ao currículo da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, apresenta-se uma proposta para utilização de objetos educacionais gratuitos que contribuam para o estímulo e integração do uso de tecnologias em consonância com o currículo escolar da Educação Básica, produto final desta pesquisa.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação. Pedagogia. Formação inicial de professores.

ABSTRACT

The present study has as main theme the investigation of the initial formation of teachers in Pedagogy courses in two universities in the municipality of Erechim-RS, with regard to the use of Information and Communication Technologies (ICT) for the development of pedagogical practices. The objective which grounds the study is to investigate and identify the forms in which the ICT is inserted in the Pedagogy courses of these universities, taking into account the development of pedagogical practices in Basic Education and the presentation of a proposal to the courses participating in the research, with the suggestion of free educational objects which contribute to the integration of technology use in line with the school curriculum of Basic Education. The methodology is a qualitative study which has as instruments data collection and structured interview, with due analysis of the Pedagogical Projects and the Curricular Grid of the above mentioned courses. The subjects who took part in the interview are last semester Pedagogy course students, the coordinators and the teachers who teach ICT-related curricular components. The organization and data analysis occurs from content categories, obeying to three phases: pre-analysis, exploration of material and treatment of results, inference and interpretation based on theoretical review, based on assumptions of authors such as Pimenta (2012), Libâneo (2015), Scheffer (2017), Candau (2012), Kenski (2012b e a, 2013), Scheffer, Comachio e Cenci (2018), Veiga (2012), among others. From this research, it is possible to diagnosis the utilization of ICT in the initial formation of teachers in the Pedagogy course, both in terms of its guiding documents and in the practices carried out, in order to present the ICT potential to future teachers that will act in Basic Education. Based on the results achieved, it is verified that the analyzed documents superficially approach the use of ICT in the formation of teachers, restricting almost exclusively the menus of the disciplines directly related to them, which is reaffirmed in the speeches of all researched segments regarding the practice. Therefore, from the perspective of contributing to the researched courses, in the glance of possibilities of integrating ICT into the curriculum of Early Childhood Education and Early Years, a proposal to utilize free educational objects that contribute to the stimulus of technology aligned with Basic Education curriculum is proposed, final product of this study.

Keywords: Information and Communication Technologies. Pedagogy. Initial teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tela de apresentação do site CorujaBoo.....	153
Figura 2 - Tela de apresentação do nível 1 do CorujaBoo.....	154
Figura 3 - Tela inicial do Programa Gcompris.....	156
Figura 4 - Tela de escolha de atividades do Gcompris.....	157
Figura 5 - Tela de um dos jogos de sequência do Gcompris.....	158
Figura 6 - Página inicial do Youtube.....	160
Figura 7 - Tela inicial do canal Ticolicos no YouTube.....	160
Figura 8 - Sugestões na playlist do Ticolicos - Faça você mesmo.....	161
Figura 9 - Página inicial do site Code.org.....	165
Figura 10 - Tela inicial para os cursos na opção alunos do Code.org.....	165
Figura 11 - Introdução ao curso e opções para o professor no Code.org.....	166
Figura 12 - Atividades iniciais do curso 1 no Code.org.....	166
Figura 13 - Atividade com blocos de instruções no Code.org.....	167
Figura 14 - Tela inicial do site Climakids.....	170
Figura 15 - Tela de informações de Erechim no ClimaKids.....	171
Figura 16 - Tela inicial do Portal IBGE - Educa.....	172
Figura 17 - Página inicial do IBGE Educa - Crianças.....	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Mapeamento geral das IES pesquisadas.....	29
Quadro 2 -	Organização e carga horária dos Componentes Curriculares.....	94
Quadro 3 -	Dados dos questionários no que se refere às questões fechadas.....	126
Quadro 4 -	Unidades de Registro relativas à Unidade Temática 1: Desenvolvimento de atividades e utilização das TIC no curso a partir da análise de dados.....	127
Quadro 5 -	Unidades de Registro relativas à Unidade Temática 2: Incentivo às práticas futuras com uso das TIC durante o curso.....	129
Quadro 6 -	Unidades de Registro relativas à Unidade Temática 3: Desenvolvimento de práticas em sala de aula na(s) disciplina(s) específica(s) de TIC.....	131
Quadro 7 -	Unidades de Registro relativas à Unidade Temática 4: Contribuição de outros componentes curriculares ao uso das TIC.....	132
Quadro 8 -	Unidades de Registro relativas à Unidade Temática 5: Integração das TIC com o currículo, como possibilidade, e no Curso de Pedagogia.....	133
Quadro 9 -	Unidades de Registro relativas à Unidade Temática 6: Contribuição para o trabalho na Educação Básica.....	134
Quadro 10 -	Unidades de Registro relativas à Unidade Temática 7: Motivação pessoal e preparação didática para uso das TIC em sala de aula.....	135
Quadro 11 -	Concentração das Unidades Temáticas em Categorias de Análise.....	137

LISTA DE SIGLAS

ACC	Atividades Curriculares Complementares
AI	Avaliação Institucional
AMAU	Associação dos Municípios do Alto Uruguai
APP	Aplicativo Móvel
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAA	Categorias de Análise
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CIEd	Centro de Informática na Educação nas Secretarias Estaduais de Educação
CIET	Centros de Informática na Educação nas Escolas Técnicas Federais
CIES	CIES Centros de Informática na Educação no Ensino Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CGI	Comitê Gestor da Internet
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretarias Estaduais de Educação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCE	Diretório Central de Estudantes
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
e-MEC	Sistema Eletrônico de Acompanhamento dos Processos que regulam a Educação Superior no Brasil
e-ProInfo	Ambiente Colaborativo de Aprendizagem
E-Digital	Estratégia Brasileira para a Transformação Digital
EDUCOM	Projeto Computadores na Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FORMAR	Projeto de Formação de Professores para Implantação de Centros de Informática na Educação
FTM	Fundamentos Teórico-metodológicos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBM	International Business Machines
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEC	Laboratório de Estudos Cognitivos
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
NTM	Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBLE	Programa Banda Larga nas Escolas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto(s) Pedagógico(s) de Curso(s)
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONINFE	Programa Nacional de Informática na Educação
PROUCA	Programa um computador por Aluno
PROUCE	Programa um Computador por Educador
RIVED	Rede Internacional Virtual de Educação
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEED	Secretaria Especial de Educação a Distância
SEI	Secretaria Especial de Informática
SIGARP	Sistema de Gerenciamento de Adesão de Registro de Preços
SinDigital	Sistema Nacional para a Transformação Digital
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UR	Unidades de Registro
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USP	Universidade de São Paulo
UT	Unidades Temáticas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	25
2.1	PESQUISAR.....	25
2.2	CONTEXTO E AMOSTRA.....	26
2.3	A COLETA DE DADOS.....	30
2.4	ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE DE DADOS E PRODUTO FINAL.....	35
3	POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..	39
3.1	DELINEANDO CONCEITOS.....	39
3.2	POLÍTICAS PÚBLICAS EM TIC VOLTADAS À EDUCAÇÃO.....	44
4	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	52
4.1	RESGATE DOS CURSOS NORMAIS: UM CAMINHO ATÉ O CURSO DE PEDAGOGIA.....	52
4.2	A FORMAÇÃO INICIAL, AS POLÍTICAS E COMPETÊNCIAS.....	66
4.3	AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	70
4.4	A IDENTIDADE DOCENTE E O ESPAÇO ESCOLAR.....	73
5	A DIDÁTICA, AS TIC E SUA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	79
5.1	A DIDÁTICA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	79
5.2	DIDÁTICA E CURRÍCULO.....	83
5.3	APRENDIZAGEM E RECURSOS DIDÁTICOS.....	85
5.4	O PAPEL DAS TIC NA APRENDIZAGEM.....	88
5.5	AS GRADES CURRICULARES DAS IES PESQUISADAS E A INSERÇÃO DAS TIC.....	92
5.6	OS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES E AS TIC NAS IES PESQUISADAS.....	95
6	ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS.....	112
6.1	AS ENTREVISTAS.....	112
6.1.1	A percepção dos coordenadores.....	113

6.1.2	A percepção dos professores.....	117
6.2	OS QUESTIONÁRIOS.....	124
6.2.1	Integração curricular com as TIC.....	138
6.2.2	Contribuições e obstáculos à prática de uso de TIC na Educação	
	Básica.....	142
7	PRODUTO.....	149
7.1	OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS E	
	ONZE MESES.....	152
7.1.1	Nível de ensino.....	152
7.1.2	Nome do Objeto de Aprendizagem.....	152
7.1.3	Tipificação.....	152
7.1.4	Endereço do site.....	153
7.1.5	Principais conceitos.....	153
7.1.6	Descrição.....	153
7.1.7	Operacionalização.....	153
7.1.8	Considerações ao professor.....	154
7.2	OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS E	
	ONZE MESES.....	155
7.2.1	Nível de ensino.....	155
7.2.2	Nome do Objeto de Aprendizagem.....	155
7.2.3	Tipificação.....	155
7.2.4	Endereço do programa.....	155
7.2.5	Principais conceitos.....	155
7.2.6	Descrição.....	155
7.2.7	Operacionalização.....	156
7.2.8	Considerações ao professor.....	158
7.3	OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA A ÁREA DO CONHECIMENTO	
	DE LINGUAGENS.....	159
7.3.1	Nível de ensino.....	159
7.3.2	Nome do Objeto de Aprendizagem.....	159
7.3.3	Tipificação.....	159
7.3.4	Endereço da plataforma.....	159
7.3.5	Principais conceitos.....	159

7.3.6	Descrição.....	159
7.3.7	Operacionalização.....	160
7.3.8	Considerações ao professor.....	161
7.4	OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA A ÁREA DO CONHECIMENTO DE MATEMÁTICA.....	163
7.4.1	Nível de ensino.....	163
7.4.2	Nome do Objeto de Aprendizagem.....	163
7.4.3	Tipificação.....	163
7.4.4	Endereço do site.....	163
7.4.5	Principais conceitos.....	163
7.4.6	Descrição.....	163
7.4.7	Operacionalização.....	164
7.4.8	Considerações ao professor.....	168
7.5	OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA A ÁREA DO CONHECIMENTO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA.....	169
7.5.1	Nível de ensino.....	169
7.5.2	Nome do Objeto de Aprendizagem.....	169
7.5.3	Tipificação.....	169
7.5.4	Endereço do site.....	169
7.5.5	Principais conceitos.....	169
7.5.6	Descrição.....	169
7.5.7	Operacionalização.....	170
7.5.8	Considerações ao professor.....	171
7.6	OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA A ÁREA DO CONHECIMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS.....	171
7.6.1	Nível de ensino.....	171
7.6.2	Nome do Objeto de Aprendizagem.....	171
7.6.3	Tipificação.....	171
7.6.4	Endereço do site.....	172
7.6.5	Principais conceitos.....	172
7.6.6	Descrição.....	172
7.6.7	Operacionalização.....	172
7.6.8	Considerações ao professor.....	174

8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
	REFERÊNCIAS.....	183
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com os coordenadores dos Cursos de Pedagogia das IES pesquisadas.....	192
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com os professores que ministram disciplinas relacionadas diretamente com TIC.....	193
	APÊNDICE C - Questionário para os acadêmicos do último semestre do Curso de Pedagogia.....	194
	APÊNDICE D - Parecer consubstanciado do Conselho de Ética e Pesquisa - CEP.....	196

1 INTRODUÇÃO

Aprender é uma necessidade basilar do ser humano e envolve o querer, as diferenças, os conflitos, a resolução de problemas, as necessidades, a curiosidade e os relacionamentos. Aprende-se também com os erros, observando diversos aspectos e ponderando mediante diferentes situações, sob o estímulo do que cerca e pelo que cerca o ser humano.

A sociedade é reproduzida no contexto escolar. Este, por sua vez, assume características complexas e desafiadoras, podendo meramente reiterar o que lhe é refletido, como também fazer uso de inovações e recursos para delinear novas perspectivas. Uma das características marcantes da sociedade atual é o desenvolvimento rápido e constante de novas tecnologias, cuja abrangência, na última década, extrapolou os limites de grandes cadeias produtivas, adentrando todos os setores da produção, serviços e uso pessoal.

Evidencia-se, assim, que os avanços tecnológicos têm ganhado espaço nos mais diversos setores, mas isso não se dá de forma homogênea. Considerando os espaços escolares, por exemplo, percebe-se que fatores como políticas públicas, recursos financeiros de implantação e manutenção, infraestrutura e equipamentos, acesso à Internet, resistência e despreparo de seus agentes atuantes têm gerado entraves à incorporação efetiva de tais recursos.

Conforme dados da pesquisa “TIC Educação/2017”¹, promovida pelo Comitê Gestor da Internet (CGI, 2017, p. 29), “Segundo os educadores, permanecem ainda os desafios relacionados à falta de programas de formação de professores e à infraestrutura, como número de computadores conectados à Internet disponíveis para uso dos alunos, ou ainda, a qualidade da conexão.” Ficam expostas, assim, dificuldades enfrentadas pelos professores, bem como os fatores classificados como desmotivadores em relação às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como recurso pedagógico.

Outro ponto que merece atenção diz respeito às diferenças de uso das tecnologias, especialmente por professores e alunos dentro e fora do ambiente escolar. Ambos os públicos demonstram um uso bastante recorrente das tecnologias, inclusive para algumas atividades ligadas à educação, como a busca de informações e o aprimoramento de conhecimentos. No entanto, os percentuais relativos às atividades realizadas nos espaços escolares apresentam proporções bem menores de uso das tecnologias, inclusive entre as escolas particulares. As condições de infraestrutura das escolas, especialmente no que tange à qualidade de acesso à Internet, são

¹ Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras: **TIC Educação/2017**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet (CGI) no Brasil, 2018. Disponível em: <<https://cetic.br/pesquisa/educacao/publicacoes/>>. Acesso em: 3 dez. 2018.

possíveis justificativas para essas desigualdades entre o uso intramuros e o extramuros escolar. (CGI, 2017, p. 153).

As novas formas de acesso à informação e à construção do conhecimento propõem que currículos, metodologias e, até mesmo, a gestão escolar incorporem práticas e recursos referentes às TIC. Para tanto, os professores, desde sua formação inicial, precisam se apropriar das tecnologias disponíveis e serem incentivados a planejar situações de aprendizagem que as incluam como um recurso didático.

No que se refere às características mais valorizadas pelos estudantes em um professor, a pesquisa do Porvir²/2018 revela que 59% destes consideram primordial que os professores expliquem bem o conteúdo; para 37% é relevante que o professor tenha muito conhecimento sobre um assunto e para 34% é necessário que o mesmo proponha diferentes atividades nas aulas. Desse modo, é extremamente importante ao professor que atua na Educação Básica poder compatibilizar sua intencionalidade pedagógica com interesses e necessidades dos estudantes. Sendo assim, o uso das tecnologias pode contribuir significativamente.

Sob essa ótica, a mesma pesquisa, realizada pelo Porvir/2018, mostra que se perguntar aos estudantes o que não pode faltar na escola em termos de estrutura física, 58% deles citam a tecnologia, acrescentando que esta não pode restringir-se apenas aos Laboratórios de Informática. Afirmam ainda que as ferramentas de pesquisa on-line, os games ou jogos educativos digitais, os livros digitais e a robótica são os recursos tecnológicos que proporcionam a eles mais aprendizagem e mais felicidade no ambiente escolar.

Tendo em vista que os estudantes da Educação Básica têm se identificado, cada vez mais, como usuários de tecnologias móveis de interação e comunicação, o que é afirmado pelos dados da pesquisa “TIC Educação/2017”, ao apontar que 53% dos alunos de escolas públicas e 60% dos de escolas particulares afirmam ter utilizado o celular para realizar atividades para a escola. Dessa forma, a escola e seus agentes já não podem ignorar o potencial que as TIC possuem para a aproximação da escola com seu contexto externo, assim como sua contribuição com o processo de ensino e de aprendizado.

Considerando que as tecnologias têm potencial para serem utilizadas a favor da

² O Porvir é uma iniciativa do Instituto Inspirare, criado em setembro de 2011, cuja missão é inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil. O Porvir/Inspirare defende uma nova concepção de educação denominada Educação Integral Inovadora e que tem como principais propósitos: promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando todas as suas dimensões: intelectual, emocional, cultural, física e social; responder às demandas do mundo contemporâneo e às especificidades do aluno do século XXI. Disponível em: <<http://porvir.org/sobre-nos>>. Acesso em: 1 dez. 2018.

aprendizagem e que os estudantes têm, hoje, grande interesse pelo seu uso, é instigante o fato de que estas sejam pouco exploradas pelos professores da Educação Básica. Segundo o relatório da pesquisa “TIC Educação 2017”, no que diz respeito ao uso das tecnologias para a realização de atividades educacionais, “do total de professores, 95% declararam solicitar exercícios aos alunos, por exemplo, mas apenas 40% disseram fazer uso de computador e Internet quando demandaram esta tarefa aos estudantes.” (CGI, 2017, p. 29). Percebe-se que existem, aqui, questões que merecem ser investigadas.

Tendo em vista dados oriundos de pesquisas como as citadas e o trabalho realizado por esta pesquisadora na formação de professores do município de Erechim, nota-se que a escola pública ainda está muito presa a modelos tradicionais de ensino e de aprendizagem, com muitos problemas estruturais que restringem a utilização e o acesso às tecnologias. Ademais, grande parte dos gestores e professores, embora usuários de tecnologias em sua vida pessoal, tem dificuldades para utilizar os recursos tecnológicos no contexto escolar, com o planejamento e a clareza pedagógica que requerem, a fim de mediar o processo de aprendizagem, para que este se torne atraente e o mais próximo possível do cotidiano dos estudantes.

A fim de possibilitar a aproximação da realidade atual, pautada na disseminação de informações em tempo real e no uso de recursos tecnológicos para os mais diversificados fazeres do cotidiano escolar, com o contexto ainda muito tradicional e resistente a mudanças no seu modo de operar, bem como impulsionada por uma curiosidade acerca de novas maneiras de ensinar e aprender, é que descrevo³ minha motivação pessoal para me lançar em busca de novas descobertas que relacionam o uso de tecnologias ao contexto escolar.

Minha trajetória na educação e no uso de TIC teve início no ano de 2000, ao ingressar no Curso de Licenciatura em Geografia, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Campus Erechim. Oriunda de um pequeno município da região do Alto Uruguai Gaúcho, Mariano Moro, pela primeira vez, deparei-me com trabalhos digitados em computador, disquetes para armazenamento de dados e Internet para pesquisa, visto que, no município onde residia, apenas alguns poucos estabelecimentos possuíam este recurso. Assim, para realizar os trabalhos da graduação, com muita dificuldade pelo desconhecimento do uso desses recursos, precisava recorrer aos laboratórios da universidade ou ao Diretório Central de

³ O emprego da primeira pessoa do singular “eu” justifica-se, nesta parte introdutória, pelo caráter subjetivo da escrita, ao resgatar a história de vida da autora, associando-se, na completude textual, terceira pessoa do discurso.

Estudantes (DCE).

Um ano antes da formatura, ingressei no quadro de professores da escola de Educação Básica Mariano Moro, inicialmente, contratada pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Posteriormente, tornei-me servidora efetiva. Nesse momento, uma grande oportunidade surgiu, não apenas por poder aliar a teoria aprendida na faculdade à prática cotidiana da sala de aula, mas com os cursos oferecidos pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), da 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE).

Nos cursos ofertados a todos os professores das escolas estaduais de abrangência da 15ª CRE, vislumbrei a chance de aprender sobre algo que, naquele momento, era uma dificuldade latente para o término dos estudos acadêmicos e uma motivação para ir além do aprendizado adquirido na universidade. Como nenhum dos docentes da escola (cerca de 14 professores) demonstrou interesse, candidatei-me à vaga, embora, num primeiro momento, devido à escassez de recursos da escola e pela pouca experiência docente, acreditei não conseguir vislumbrar o uso das tecnologias no meu fazer pedagógico.

No ano de 2005, ingressei também no quadro de servidores municipais de Mariano Moro, o que me permitiu trabalhar em uma escola do campo que já havia sido contemplada com um Laboratório de Informática de um Programa do Governo Federal, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo⁴), e timidamente iniciei a prática do aprendizado dos cursos junto ao NTE.

A cada novo curso lançado, lá estava eu, mesmo sendo chamada de louca pelos colegas, pois, mesmo nos dias em que não atuava como docente, trabalhando, na época, 60 horas, preferia me deslocar até Erechim, de ônibus, sem nenhuma ajuda de custo, para fazer cursos de Informática. Com o exercício da profissão e a continuidade dos cursos, fui adquirindo uma maior segurança a ponto de ousar dar aulas no laboratório e pesquisar outras possibilidades além das aprendidas. O interesse demonstrado pelos estudantes me incentivava a levar meu próprio computador, pois adquiri meu próprio notebook na primeira oportunidade, a fim de testar o que continuamente aprendia, aplicar os conhecimentos e estratégias nas aulas e aprimorar o trabalho com os estudantes.

No ano de 2010, passei a residir no município de Erechim, assumindo 20 horas, após aprovação em concurso promovido pela Prefeitura Municipal, e 20 horas como concursada na

4 O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) é um programa educacional criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na rede pública de ensino fundamental e médio.

rede pública estadual, com a devida transferência da minha cidade para uma escola do centro de Erechim. Além dessa carga horária em sala de aula, fui convidada para trabalhar no Laboratório de Informática.

Para minha alegria, tinha um espaço equipado no qual poderia aliar os conteúdos aos softwares e objetos educacionais que pesquisava e tinha aprendido a utilizar. Nesse espaço, desenvolvi um trabalho significativo, auxiliando os professores que atuavam no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, aplicando o aprendizado e plantando a semente da possibilidade real de agregar conteúdos e tecnologia, tornando o processo de aprendizagem mais lúdico e atraente.

Ainda no ano de 2010, a administração municipal de Erechim, por intermédio da Lei nº 4.700, de 25 de maio de 2010, criou o Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM), com o objetivo de

desencadear um processo de formação continuada de professores em informática educacional, buscando a aquisição de novas competências exigidas pela integração da informática à prática educacional e, essencialmente, a articulação de todos para a promoção da aprendizagem escolar. (ERECHIM, 2010, p. 1).

Esse era, portanto, o momento inicial que desencadearia mudanças na prática docente dos professores da rede municipal, haja vista o fato de a Secretaria Municipal de Educação, aderir ao Programa Um Computador Por Aluno (PROUCA), instituído pelo Governo Federal. Contudo, não seria possível implementar um programa como este a quase 4.000 estudantes, cada qual com seu netbook, sem a formação adequada dos professores e sem a familiarização destes para uma efetiva utilização do recurso. Outro programa implementado no município de Erechim foi o Programa um Computador por Educador (PROUCE), conforme determinação da Lei nº 4.869, de 25 de janeiro de 2011.

Nesse mesmo ano, passei a fazer parte da equipe de professores que atuaria no NTM. Tínhamos um grande desafio, o de auxiliar os professores da rede a, primeiramente, familiarizarem-se com os notebooks do PROUCE, os quais tinham como sistema operacional o Linux Educacional. Por se diferenciar principalmente em layout do usual sistema operacional Windows, esse sistema causou, de imediato, estranheza, assim como resistência por parte dos professores, sendo que muitos não queriam nem mesmo retirar o equipamento para uso.

Todavia, era necessário que os professores conhecessem e descobrissem potencialidades no sistema educacional, para que os netbooks pudessem, posteriormente, ter

uso pedagógico nas escolas. Para isso, foi necessário também o investimento em Internet de qualidade e técnicos de TIC que atuassem nas escolas, o que ocorreu de forma gradativa. Soma-se a esses fatores, a imprescindibilidade de cursos montados, a priori, pela equipe do NTM, com o intuito de conhecimento básico do sistema e de seu potencial, com a oferta dos ProInfo em todos os seus módulos e oficinas específicas, como outrora eu já havia realizado, porém como cursista na rede estadual.

A partir desse momento, senti, como professora da Educação Básica, aumentar minha responsabilidade, pois eu não era mais somente uma professora empolgada que buscava cursos de aperfeiçoamento espontaneamente. Eu deveria criar, motivar e mostrar as potencialidades às minhas colegas de profissão, mesmo percebendo desinteresse e até mesmo preconceito da parte delas.

Com o propósito de dar continuidade às minhas constantes pesquisas e aos cursos online, que nunca se esgotam, iniciei uma especialização em Mídias na Educação para ampliar meus conhecimentos sobre tecnologias, na tentativa de cativar minhas colegas professoras e mostrar-lhes que é possível utilizá-las com o objetivo de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Em minha caminhada de nove anos no NTM, muitos desafios foram enfrentados no que diz respeito a políticas públicas, infraestrutura, acesso à Internet, uso de software livre e aplicabilidade efetiva com os estudantes. Algumas estratégias deram certo enquanto que outras precisaram ser modificadas, mas, nas formações elaboradas e aplicadas com e para professores, é que surgiram os maiores enfrentamentos.

A partir dessas experiências, pelas observações e vivências cotidianas e pelo suporte prestado, mesmo sem uma comprovação empírica, percebi a dificuldade em vislumbrar o potencial e agregar os recursos tecnológicos aos objetivos pedagógicos por parte de muitas das minhas colegas. Assim, passei a questionar: como as TIC foram inseridas na formação inicial dos professores? Qual o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) nesta formação? De que modo os futuros professores estão sendo preparados para inserir as TIC na sua prática pedagógica? Entre outros questionamentos.

Considerando, então, as pesquisas e os cursos realizados no NTM, percebi que a maioria dos professores que participavam dos cursos ofertados era oriunda de IES do município de Erechim e atuavam com Educação Infantil e Anos Iniciais, a maioria deles formados, assim como eu, depois do ano 2000. Além disso, uma característica comum e que me intrigava, na época, era o fato de serem usuários de tecnologias de vários tipos, como

caixas eletrônicos, Internet e telefonia móvel, mas não vislumbravam formas de utilizar as tecnologias disponíveis nas escolas municipais como um recurso para desenvolver atividades significativas com os estudantes.

Desde o olhar para o local de onde falo e atuo até a infraestrutura e a formação continuada, nenhum destes fatores pode ser apontado como o maior empecilho até o momento deste estudo, o que motivou o nascimento do problema de pesquisa: Como as TIC estão inseridas nos Cursos de Pedagogia⁵, com vistas ao desenvolvimento de competências para propostas práticas na Educação Básica? A fim de buscar respostas para este problema, delineou-se a pesquisa, com o objetivo principal de investigar e identificar a integração e o uso de TIC nos Cursos de Pedagogia, tendo em vista uma proposta didática de aplicação de Objetos de Aprendizagem.

Considerando a trajetória para alcançar satisfatoriamente o objetivo principal, foi necessário desdobrá-lo em outros cinco objetivos específicos: a) investigar de que forma as TIC estão inseridas nos Cursos de Pedagogia, tendo em vista a formação inicial de professores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação Básica; b) analisar Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e a grade curricular dos Cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior selecionadas, a fim de detectar a inserção ou não das TIC nas disciplinas ali elencadas; c) investigar de que forma é abordado o uso de TIC como recurso nas disciplinas específicas que abordam esta temática nos Cursos de Pedagogia, modalidade presencial, das Instituições de Ensino Superior selecionadas; d) identificar se a formação inicial, realizada nos Cursos de Pedagogia, modalidade presencial, das Instituições de Ensino Superior selecionadas para a amostra, concebem facilitadores e/ou obstáculos à inserção das TIC como recurso para práticas pedagógicas na Educação Básica; e) apresentar, aos coordenadores participantes da pesquisa, uma proposta didática com a sugestão de aplicação de Objetos de Aprendizagem, que integrem as TIC e o currículo da Educação Infantil e dos anos Iniciais, objetivo específico que se refere ao produto a ser dado como devolutiva às Instituições participantes da pesquisa.

A metodologia utilizada para a construção e efetivação desta pesquisa, de cunho qualitativo, em seu estudo empírico envolveu coleta de dados a partir de análise documental, questionário e entrevista. Nessa perspectiva, a revisão bibliográfica determinou o marco

5 Aqui cabe ressaltar que foram dois os Cursos de Pedagogia que fizeram parte da amostra da pesquisa para a construção deste trabalho. Ambos são ofertados na modalidade presencial, estão situados no Município de Erechim RS, sendo um da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS e o outro da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI.

teórico de referência que embasa a pesquisa, com abordagem que contempla: políticas públicas, formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais em diferentes perspectivas e uso das TIC no contexto educacional.

Coletamos e analisamos os documentos de referência dos cursos pesquisados: os Projetos Pedagógicos e grades curriculares e por fim aplicamos como instrumento para coleta de dados, questionários e entrevistas estruturadas, que foram gravadas e transcritas. E para a interpretação dos dados, utilizamos o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011) que coloca em destaque a categorização dos dados.

Desta forma, trabalho está organizado em oito capítulos. O primeiro capítulo apresenta a introdução da pesquisa, colocando em evidência desde a justificativa da escolha do tema, a trajetória da pesquisadora e a sua influência na delimitação do problema e dos objetivos, bem como a estrutura geral.

A descrição dos caminhos metodológicos utilizados para a efetivação deste trabalho são apresentados no segundo capítulo, apontando as etapas da construção da pesquisa, tais como a definição do tipo de pesquisa, a escolha do contexto e da amostra, os instrumentos utilizados para a obtenção de dados e a definição do método para a organização e análise destes.

O terceiro capítulo apresenta um texto a respeito do que são políticas públicas, em especial, políticas que incentivam a inserção das TIC na educação. Para sua construção, a base constituiu-se de aparato legal em sites do Governo Federal e consulta a autores que tratam de políticas públicas nacionais.

No quarto capítulo, a ênfase dada é à formação de professores, com um resgate da história dos Cursos Normais até a efetivação do Curso de Pedagogia. Na sequência, faz-se uma reflexão sobre a formação inicial e o papel das IES no desenvolvimento de competências e como se relacionam com as TIC.

O quinto capítulo trata da importância da didática para a construção do currículo, bem como da relevância do uso das TIC e como esta relação está retratada nas grades curriculares e PPC das universidades participantes da pesquisa.

No sexto capítulo, são apresentados os dados resultantes da pesquisa empírica e a sua relação com toda a abordagem explicitada. De forma complementar, no sétimo capítulo, faz-se a exposição de uma proposta didática com sugestão de aplicação de Objetos de Aprendizagem, integrando as TIC e o currículo da Educação Infantil e dos Anos Iniciais.

Para finalizar, as considerações finais reúnem as ideias conclusivas e as provocações

oriundas deste estudo, seguidas pelas referências, consultadas durante o desenvolvimento deste estudo, e pelos apêndices os quais contêm o questionário, as entrevistas aplicadas e o parecer do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, são apresentados os caminhos traçados para a busca de respostas ao problema de pesquisa. Para tanto, inicia-se com o intento de compreender a importância do pesquisar para, posteriormente, delinear o contexto no qual foi realizada a pesquisa, como também a amostra, incluindo a forma como se deu a coleta de dados, sua organização e respectiva análise.

2.1 PESQUISAR

O termo pesquisar é definido pelo dicionário⁶ como “investigar, com a finalidade de descobrir conhecimentos novos, recolher elementos para o estudo de algo.” Definição precisa e aplicável aos objetivos deste trabalho. Entretanto, cabe considerar que uma pesquisa pode ser desenvolvida com o uso de diferentes métodos. Sendo assim, torna-se imprescindível esclarecer os caminhos metodológicos escolhidos para a efetivação desta pesquisa.

Ao definir pesquisa como “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”, Marconi e Lakatos (2011, p. 157) esclarecem que diferentes caminhos podem ser traçados, a fim de alcançar pistas acerca do problema inicial que motiva uma pesquisa.

Pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos. A partir dessa conceituação, pode-se, portanto, definir pesquisa social como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. (GIL, 2008, p. 26).

Ao lançar mão de procedimentos que visam investigar e compreender um determinado problema, considerando as relações sociais desenvolvidas, a ação e as intenções dos sujeitos, com o intuito de construir ou reafirmar conhecimentos sobre o referido problema, realiza-se pesquisa social. Nessa perspectiva, Minayo (1999, p. 17) afirma que pesquisa é “a atividade básica da ciência na sua indagação da realidade”. A autora ainda acrescenta: “embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser

⁶ Definição disponibilizada por dicionário on-line. Disponível em: <<https://goo.gl/LakvXq>>. Acesso em: 6 jul. 2018.

intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.”

Refletindo, portanto, sobre as práticas cotidianas de formação continuada em Informática Educativa, ofertadas nos últimos sete anos, junto ao NTM, foi possível perceber que os profissionais que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil encontram obstáculos no que se refere à efetivação do uso das TIC em consonância com o currículo, sendo que seu uso se caracteriza

pelo uso da informática como suporte ao professor, como um instrumento a mais em sua sala de aula, no qual o professor possa utilizar esses recursos colocados à sua disposição. Nesse nível, as informáticas são exploradas pelo professor especialista em sua potencialidade e capacidade, tornando possível simular, praticar ou vivenciar situações, podendo até sugerir conjecturas abstratas, fundamentais à compreensão de um conhecimento ou modelo de conhecimento que se está construindo. (BORGES NETO, 1999, p. 136).

Ponderando sobre os avanços alcançados, de modo geral, no campo das TIC e, em especial, nas aplicadas à educação é que surgiu o problema desta investigação: Como as TIC estão inseridas nos Cursos de Pedagogia, com vistas ao desenvolvimento de competências para propostas práticas na Educação Básica? Na busca por resposta(s) para o problema de pesquisa, desenvolveu-se uma pesquisa de cunho qualitativo, cuja coleta de dados foi feita a partir de instrumentos como questionário e entrevista estruturada, juntamente com análise dos PPC e grades curriculares dos cursos pesquisados, o que norteou a busca por evidências, bem como a análise de indicadores determinantes nos cursos.

2.2 CONTEXTO E AMOSTRA

De acordo com o problema de pesquisa e considerando o objetivo geral que se volta à investigação e identificação do uso e integração de TIC em Cursos de Pedagogia, com uma proposta didática de aplicação de Objetos de Aprendizagem, este trabalho situa-se no campo da pesquisa social, pois, como argumentam Marconi e Lakatos (2011):

A seleção do instrumental metodológico está, portanto, diretamente relacionada com o problema a ser estudado; a escolha dependerá dos vários fatores relacionados com a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa, os recursos financeiros, a equipe humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação. (MARCONI E LAKATOS, 2011, p. 17).

Tendo em vista que a formação inicial de professores que atuam na Educação Infantil

e nos Anos Iniciais se dá em diferentes espaços e níveis de ensino como universidades, faculdades e escolas que oferecem o Curso Normal de nível médio, além de diferentes modalidades como presencial, semipresencial e à distância, não só na região norte do Rio Grande do Sul como em todo o país, este estudo se delimita e contextualiza o espaço a ser pesquisado na região do Alto Uruguai Gaúcho, tendo em vista um campo de investigação e amostra restrito ao município de Erechim.

Segundo Minayo (1999, p. 53), “concebemos campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada.” À vista disso, o recorte utilizado para esta pesquisa se pauta, em primeiro lugar, na região delimitada para a sua realização. Considerando, mais uma vez, o trabalho desta pesquisadora diretamente relacionado com professores que atuam no Sistema Municipal de Erechim, nota-se que, além de professores naturais do município em questão, muitos outros são oriundos dos pequenos municípios da região, cuja aglutinação pode ser visualizada pelo espaço geográfico de abrangência da Associação de Municípios do Alto Uruguai (AMAU).

Os municípios associados estão situados geograficamente na região norte do Rio Grande do Sul e tem Erechim, onde hoje se situa a sede da AMAU, como seu município de maior população, 103.437 pessoas, de acordo com a última divulgação de estimativa censitária do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Sua economia baseia-se principalmente no setor industrial, cuja representatividade é atualmente de 37,53%, segundo dados do site da prefeitura municipal, considerado, portanto, polo de referência para os municípios da região da AMAU no que tange aos aspectos de empregabilidade, saúde, comércio e educação.

Na região da AMAU, há quatro IES que oferecem o Curso de Pedagogia, na modalidade presencial. Destas, três localizadas no município de Erechim e uma no município de Getúlio Vargas. Em um primeiro momento, a proposta de pesquisa abrangia as quatro instituições, o que não foi efetivado devido ao declínio de participação de duas das IES.

Uma das instituições, situada em Erechim, declinou do convite de participar da pesquisa devido a um processo de reestruturação interna, e a IES situada em Getúlio Vargas não demonstrou interesse em participar. Para a delimitação da pesquisa, optou-se por observar alguns aspectos que poderiam caracterizar as duas instituições participantes.

Segundo o Portal do Ministério da Educação (MEC) e-MEC⁷, de acordo com sua organização acadêmica, as IES se dividem em universidades, centros universitários ou faculdades, o que está explicitado no Decreto nº 5.773, de 2006, o qual dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e de cursos superiores de graduação e sequenciais no Sistema Federal de Ensino.

Considerando o fato de que as universidades têm como prerrogativa uma maior autonomia e a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que as torna ainda mais comprometidas com o espaço social onde atuam, reforça-se a prerrogativa de delimitação do espaço desta pesquisa às IES localizadas no município de Erechim, constituídas como universidades e que oferecem o Curso de Pedagogia na modalidade presencial. Dessa forma, constituem-se como espaço desta pesquisa a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), que é comunitária e oferece 29 cursos de graduação, em diferentes áreas do conhecimento, tendo como principal objetivo formar profissionais preparados para o mercado de trabalho, conforme descreve o PPC de Pedagogia da URI:

É uma instituição de ensino superior, comunitária e multicampi que tem por objetivo formar profissionais éticos e qualificados em seus cursos de graduação e pós-graduação, capazes de construir o conhecimento, promover e intercambiar a cultura em todas as suas formas e modalidades, para desenvolver a consciência coletiva na busca contínua da valorização e da solidariedade humanas. (URI, 2014, p. 12).

Já a UFFS, universidade pública, multicampi, oferece 10 cursos de graduação na cidade de Erechim, tendo como foco principal as licenciaturas e as ciências agrárias, como descrito no PPC de Pedagogia da UFFS:

A UFFS foi concebida de modo a promover o desenvolvimento regional integrado, a partir do acesso à educação superior de qualidade e a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão voltados para a interação e a integração das cidades e estados que fazem parte da grande fronteira do Mercosul e seu entorno. (UFFS, 2014, 18).

Com o intuito de traçar um perfil inicial das IES citadas, construiu-se o quadro a apresentado a seguir, organizado com base nos dados do portal e-MEC que cadastra instituições e cursos de Educação Superior, caracterizando os espaços nos quais se desenvolveu inicialmente a pesquisa.

⁷ O e-MEC é um Sistema Eletrônico de Acompanhamento dos Processos que regulam a Educação Superior no Brasil. Todos os pedidos de credenciamento e reconhecimentos de instituições de educação superior e de autorização, renovação e reconhecimento de cursos, além dos processos de aditamento, que são modificações de processos, serão feitos pelo e-MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 maio 2018.

Quadro 1 - Mapeamento geral das IES pesquisadas

Instituição	UFFS	URI
Município sede	Erechim	Erechim
Organização acadêmica	Universidade	Universidade
Categoria Administrativa	Pública Federal	Privada, comunitária e sem fins lucrativos
Credenciamento no MEC	Credenciada pelo MEC através da Lei Federal nº 12.029, de 15/09/2009	Credenciada pelo MEC através da Portaria nº 708*, de 19/05/1992
Recredenciamento mais recente		Recredenciada pelo MEC através da Portaria nº 1295, de 23/10/2012
Criação do Curso de Pedagogia	Autorizado pela Resolução nº 11, de 07/08/2012	Autorizado pelo Decreto nº 78.264 de 17/08/1976
Início do funcionamento do Curso	29/03/2010	04/03/1991
Homologação do Curso	Reconhecido pela Portaria nº 427, de 28/07/2014	Reconhecido pelo Decreto nº 83.372, de 25/04/1979
	Mais recente Renovação de Reconhecimento Portaria nº 1096, de 24/12/2015	Mais recente Renovação de Reconhecimento - Portaria nº 797 de 14/12/2016
Conceito do Curso no ENADE – 2017	Conceito: 4	Conceito: 3
Modalidade de ingresso	Enem/SISU	Vestibular
Turno de funcionamento do Curso	Noturno	Noturno
Vagas anuais autorizadas no Curso de Pedagogia	50 vagas	60 vagas
Duração do Curso	10 semestres	8 semestres
Acadêmicos cursando o último semestre em 2018	25 acadêmicos	21 acadêmicos

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A partir desse primeiro panorama, tendo as duas IES como espaço da pesquisa, o público-alvo investigado são os acadêmicos dos Cursos de Pedagogia, por meio dos quais se dá a formação inicial de professores que irão atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, o tipo de amostragem escolhido foi por acessibilidade ou conveniência que, de acordo com Gil (2008, p. 94), “O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma, representar o universo.” Na amostra, observa-se, então, que a melhor representação do universo se encontra na turma concluinte de ambas IES.

Assim sendo, acreditou-se que, prestes a concluírem o Curso de Pedagogia, na

modalidade presencial das IES, já de posse de um vasto arcabouço de conhecimentos, bem como por terem percorrido, quase em sua totalidade, a grade curricular ofertada, os acadêmicos poderiam contribuir com a pesquisa. Ou seja, poderiam compartilhar suas aprendizagens, percepções e experiências acerca do uso das TIC como recurso nas disciplinas do respectivo curso que frequentam, identificando facilitadores e obstáculos à inserção das mesmas como recurso às práticas pedagógicas na Educação Básica.

A fim de se obter mais informações que pudessem revelar a forma como são desenvolvidas as abordagens sobre as TIC, nos Cursos de Pedagogia pesquisados, foram realizadas entrevistas com os professores que ministram os componentes curriculares identificados diretamente com a temática.

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 2008, p. 109).

Nesse sentido, fica claro que o objetivo deste trabalho é o de investigar e identificar como ocorre o uso das TIC e a maneira como estão inseridas nos currículos e nas relações entre professores e acadêmicos nas aulas, ao longo do percurso da formação acadêmica, e não simplesmente quantificar seu uso nas IES, o que é reforçado pela ideia de Minayo (1999),

pesquisa qualitativa é aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto nas suas transformações, como construções humanas significativas. (MINAYO, 1999, p.10).

Considera-se que a abordagem realizada junto aos acadêmicos, no último semestre do curso, trouxe elementos para análise e comparação com o que está descrito nas grades curriculares e PPC, possibilitando um diagnóstico e levantamento acerca de como são trabalhadas as TIC nos Cursos de Pedagogia.

2.3 A COLETA DE DADOS

Os procedimentos utilizados na investigação, definindo as técnicas utilizadas para a pesquisa de campo, no que se refere à coleta de dados, envolveram diferentes fases.

A primeira fase ocorreu a partir da análise dos documentos que norteiam os Cursos de

Pedagogia das universidades pesquisadas. Nesta fase, delimitou-se a análise de grades curriculares e dos PPC de cada instituição, de modo a obter o máximo de informações em relação à constituição do objeto de estudo, bem como à base legal na qual está consolidado, caracterizando, assim, a pesquisa documental que, consoante Fonseca (2002),

recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Para tanto, dados foram buscados junto às coordenações dos cursos e nos sites oficiais das IES pesquisadas, bem como no portal do MEC, via cadastro e-MEC, que configura a base de dados oficial, no que se refere a informações relativas às IES e aos cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino no país. De posse das informações para a análise inicial e em busca de mais elementos que pudessem levar à compreensão do problema de pesquisa, tornou-se essencial a realização de uma pesquisa de campo que se caracteriza pelas “investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas.” (FONSECA, 2002, p. 34).

Assim sendo, ao entrar em contato com os sujeitos pesquisados, há tendência dos elementos previamente encontrados na pesquisa documental ganharem novo sentido e novas relações, confirmando ou não o que foi vislumbrado na mesma como afirmam Marconi e Lakatos (2011, p. 69) ao se referirem à pesquisa de campo: “É aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.”

A pesquisa em questão partiu do princípio de que esta investigação pudesse coletar e confrontar elementos documentais e informações advindas das práticas realizadas nas IES, com o propósito de diagnosticar como as TIC estão inseridas e como são abordadas na formulação de novas práticas pedagógicas, haja vista que farão parte da constituição de novos profissionais da Educação Básica.

Para dar início à etapa correspondente à coleta de dados, foram respeitados todos os trâmites legais em relação à aprovação e liberação da pesquisa pelo CEP e coletadas as autorizações das instituições. Na sequência, foram realizados os contatos, as coletas de autorizações individuais e as entrevistas com os coordenadores dos Cursos de Pedagogia das IES participantes e com os professores que ministram os componentes curriculares

identificados diretamente, em sua nomenclatura, com as TIC.

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI; LAKATOS, 1996, p. 84).

As entrevistas foram elaboradas com a intenção de compreender se, em componentes curriculares específicos sobre TIC, é trabalhada sua relação com o currículo, a fim de se verificar a forma como estão sendo desenvolvidas e como têm influenciando a atuação dos futuros professores.

Em geral as entrevistas podem ser estruturadas ou não estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas. (MINAYO, 1999, p. 58).

As entrevistas formuladas para esta pesquisa assumem formato estruturado, possibilitando um roteiro com foco em seus objetivos e permitindo posterior comparação das respostas a fim de observar convergências e divergências de compreensão e organização dos espaços de atuação dos entrevistados. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a entrevista estruturada:

É aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são pré-determinadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano. O motivo da padronização é obter, dos entrevistados, respostas às mesmas perguntas. (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 196).

Por conseguinte, elaborou-se um roteiro com 10 perguntas que foram utilizadas na entrevista realizada com os coordenadores dos Cursos de Pedagogia de cada uma das IES, e um roteiro com 12 perguntas que serviram de base à entrevista aplicada aos professores que ministram as disciplinas diretamente relacionadas ao uso de TIC em cada uma das universidades pesquisadas. É relevante destacar, que a entrevista estruturada mostrou a direção para que nenhuma questão de relevância fosse esquecida, tendo em vista a obtenção de maiores esclarecimentos e da comparação dos fatos.

Por meio desta compreensão somos capazes de entender melhor os aspectos rotineiros, as relevâncias, os conflitos, os rituais, bem como a delimitação dos espaços público e privado. Essas considerações baseiam-se no pressuposto de que os entrevistados não são ingênuos expectadores, nem subjetividades ao acaso ou atores

não críticos. (MINAYO, 1999, p. 62).

Para que todo o conteúdo das entrevistas fosse registrado na íntegra, utilizou-se a gravação da voz mediante o consentimento prévio dos entrevistados, além de anotações simultâneas. Ressalta-se que as gravações e os registros ficarão armazenados em arquivo digital, de acesso exclusivo da pesquisadora, pelo tempo de cinco anos.

A fim de garantir a colaboração espontânea e significativa por parte dos entrevistados, foi realizado um primeiro contato com os professores em questão de cada universidade para agendamento de horário e local favorável à aplicação do instrumento, não gerando, assim, qualquer tipo de transtorno ou inconveniente aos profissionais. De modo preferencial, as entrevistas foram marcadas na própria universidade de atuação de cada profissional, com o intento de criar o mínimo desconforto quanto a deslocamento ou mudança de rotina. A duração de cada entrevista foi de aproximadamente 45 minutos.

Com a intenção de abranger um maior número de sujeitos, em concordância com os objetivos estabelecidos, foram elaborados e aplicados questionários aos acadêmicos do último semestre dos Cursos de Pedagogia, com um total de 13 questões, a fim de entender como foi abordada a utilização das TIC ao longo do curso, sua assimilação e a forma como associam sua utilização ao currículo da Educação Básica, tarefa que desenvolverão cotidianamente quando exercerem sua profissão.

Essa etapa de coleta de dados foi de suma importância para o desenvolvimento de considerações acerca do objeto de pesquisa. Assim, a escolha do questionário se deu em consonância com o pensamento de Gerhardt e Silveira (2009), ao afirmarem que este instrumento de pesquisa

é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado. (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 69).

Tendo em vista a necessária clareza nas perguntas e o afastamento do pesquisador, o questionário foi disponibilizado on-line, através da ferramenta Google Forms, do Google Drive, aos discentes das turmas concluintes dos Cursos de Pedagogia das universidades pesquisadas. Segundo Gil (2008),

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os

dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados. (GIL, 2008, p. 122).

Desse modo, a elaboração das perguntas levou em consideração os objetivos da pesquisa e a relevância que o conteúdo das respostas poderia expressar em relação a eles. Tendo em vista a afirmação de Gil (2008, p. 123): “Em relação à forma, podem ser definidos três tipos de questão: fechadas, abertas e dependentes”, optou-se pela elaboração de um questionário misto, composto por questões abertas, para que o participante pudesse se expressar livremente acerca do indagado, e por algumas questões fechadas para aspectos mais específicos.

Visando esclarecer o procedimento e, ao mesmo tempo, obter o aceite e autorização de participação, a pesquisadora visitou as turmas participantes, apresentando-lhes a pesquisa, esclarecendo seus objetivos, relevância e o produto final resultante da mesma, permitindo-lhes a opção de responder ou não ao questionário no próprio momento da apresentação ou fazendo uso posteriormente de dispositivos móveis com acesso à Internet.

O link para responder ao questionário foi disponibilizado aos participantes pelo prazo de dez dias corridos a partir da data da visita da pesquisadora em cada uma das IES, no mês de outubro de 2018, sendo que cada participante só pôde responder uma única vez. Este fator foi controlado pelo próprio dispositivo em que a pesquisa foi disponibilizada, através da geração de um código, sem identificação pessoal e da detecção do número de respostas a serem aceitas por IES e turma. Do mesmo modo que o material procedente das entrevistas, as respostas aos questionários manter-se-ão em arquivo digital pelo prazo de cinco anos, com acesso exclusivo à pesquisadora.

Após a conclusão do estudo, os resultados desta pesquisa serão divulgados e disponibilizados de modo geral aos participantes e demais interessados por meio da publicização da dissertação de mestrado no repositório digital do site da UFFS. Aos professores e demais acadêmicos participantes do estudo que demonstrarem interesse, a dissertação poderá ser enviada por e-mail.

2.4 ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE DE DADOS E PRODUTO FINAL

Para a interpretação dos dados da pesquisa, elegeu-se como metodologia de organização a análise das categorias de conteúdo, definida por Bardin (2011) da seguinte maneira:

O termo designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

Em conformidade com as considerações da autora, as etapas propostas para análise de categorias de conteúdo, nesta pesquisa, foram estruturadas em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na primeira fase, pré-análise, as ideias iniciais foram organizadas e sistematizadas a partir da leitura geral do material coletado, considerando o que foi encontrado na pesquisa documental, nos PPC e grades curriculares de cada Curso de Pedagogia das IES pesquisadas, com vistas à elaboração de indicadores que fundamentassem a interpretação.

A maioria dos procedimentos de análise organiza-se “[...] em redor de um processo de categorização.” (BARDIN, 2011, p. 117). Assim sendo, na segunda fase, os dados brutos provenientes das entrevistas e dos questionários foram também organizados e agregados em unidades de significado e categorias as quais permitiram estabelecer classificações em relação às informações coletadas, agrupando-as, para melhor compreendê-las.

Os dados foram organizados, considerando as categorias formuladas a partir da aplicação dos instrumentos. Nas respostas descritivas destes, buscou-se expressões e palavras significativas comuns, já nas questões optativas, as respostas com maior frequência, considerando sua relevância, ligação e/ou relação com o problema de pesquisa.

Importante salientar que a opção pela análise categorial se respalda por configurar a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças através de dados qualitativos, uma vez que consiste “no desmembramento do texto em categorias agrupadas analogicamente.” (BARDIN, 2011, p. 118).

Com o propósito de se obter orientação para a terceira fase, entendida como a de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, a atenção voltou-se ao marco teórico de referência por oferecer embasamento e perspectivas significativas para o estudo. O sentido da interpretação foi indicado pela relação entre os dados obtidos e categorizados por intermédio

dos questionários em comparação aos dados encontrados na pesquisa documental de cada IES pesquisada, buscando alicerce na fundamentação teórica, visto que “para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido.” (GIL, 2008, p. 178).

Nesse sentido, o conteúdo dos questionários e das entrevistas constituiu as pistas em torno do tema investigando, bem como norteou a construção dos resultados. Embora se saiba que, por se tratar do campo das humanidades, novas variáveis podem surgir durante o processo, o cumprimento do caminho traçado é imprescindível para que se mantenha o rigor científico, bem como o foco de investigação proposto na pesquisa.

A partir dos resultados obtidos pela análise empírica e mantendo o objetivo principal como eixo norteador para investigar e identificar a integração e o uso de TIC nos Cursos de Pedagogia, visando a uma proposta didática de aplicação de Objetos de Aprendizagem, cabe considerar alguns aspectos do Programa de Pós-Graduação ao qual a pesquisa está vinculada, bem como um delineamento inicial da proposta construída a partir de diagnóstico.

Este trabalho se configura como requisito à obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Profissional em Educação, e a pesquisa em Mestrado Profissional possui como uma de suas características mais marcantes o fato de ser aplicada. Dessa forma, é imprescindível descrever “o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais.” (MOREIRA, 2004, p. 134).

Seguindo o objetivo principal desta pesquisa, a fim de apresentar aos coordenadores dos Cursos de Pedagogia uma proposta didática com Objetos de Aprendizagem que contribuam para estimular a integração do uso das TIC, em consonância com o currículo escolar da Educação Básica, convém especificar que os Objetos de Aprendizagem são

uma entidade, digital ou não digital, que pode ser usada e reutilizada ou referenciada durante um processo de suporte tecnológico ao ensino e aprendizagem. Exemplos de tecnologia de suporte ao processo de ensino e aprendizagem incluem aprendizagem interativa, sistemas instrucionais assistidos por computadores inteligentes, sistemas de educação à distância, e ambientes de aprendizagem colaborativa. Exemplos de Objetos de Aprendizagem incluem conteúdos de aplicação multimídia, conteúdos instrucionais, objetivos de aprendizagem, ferramentas de software e software instrucional, pessoas, organizações ou eventos referenciados durante o processo de suporte da tecnologia ao ensino e aprendizagem. (BALBINO, 2007, p. 1).

Por se tratar do Curso de Pedagogia e este formar professores que podem atuar na

Educação Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Básica, foram selecionados Objetos de Aprendizagem, a fim de contemplar os dois níveis de ensino.

Para a Educação Infantil, foram selecionados dois Objetos de Aprendizagem, sendo que um deles atende à creche, com crianças de 0 a 3 anos e onze meses, e outro que pode ser utilizado na pré-escola, com crianças de 4 a 5 anos e onze meses.

Já para os Anos Iniciais, foram selecionados quatro Objetos de Aprendizagem, cada um deles contemplando uma área do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Os objetos selecionados para cada área possibilitam o desenvolvimento de atividades que podem ser aplicadas do 1º ao 5º ano.

Convém ressaltar que os Objetos de Aprendizagem selecionados têm relação direta com conteúdos e competências que devem ser trabalhados nos níveis de ensino em questão, visto que o uso das TIC deve estar incluído no cotidiano escolar, de forma planejada e responsável, visando ao desenvolvimento integral das crianças. Mas para que isso ocorra de fato, o professor precisa apropriar-se dessas tecnologias e ter em mente o propósito que delinea o uso delas no espaço escolar, permitindo que o conhecimento seja algo vinculado a situações e recursos presentes no cotidiano dos estudantes, como afirmam Bordinhão e Silva (2009):

Neste mundo concorrido cheio de peculiaridades culturais, contrastes socioeconômicos, o educador/pedagogo precisa ter suas dimensões de entender e compreender o mundo bem preparadas. Atuando como um pesquisador reflexivo de suas ações pedagógicas se mostrando dentro de um contexto onde se pratica uma aprendizagem mais qualitativa, com o apoio dos recursos didáticos. Os novos paradigmas de educação consideram não só a ampliação de oportunidades de atuação do profissional da área, como também a sua contribuição no processo de inclusão social, daí a necessidade de estudar as inovações tecnológicas. (BORDINHÃO E SILVA, 2009, p. 12):

Sob essa ótica, os Objetos de Aprendizagem selecionados foram descritos individualmente, considerando:

- a) a sua operacionalização a partir de um breve tutorial de utilização;
- b) o local disponível (repositório, site ou endereço eletrônico), visto que foram priorizados objetos gratuitos, disponíveis on-line, ou softwares livres.
- c) as potencialidades e restrições quanto ao uso articulado com o conteúdo curricular.

O material resultante dessa seleção está contido em um capítulo da dissertação e será entregue aos coordenadores dos Cursos de Pedagogia, participantes da pesquisa, como uma sugestão no intuito de contribuir para a integração do uso de TIC nas metodologias sugeridas

aos acadêmicos dos Cursos de Pedagogia.

Para que a seleção desses objetos se tornasse ainda mais relevante, levou-se em conta os resultados dos questionários e das entrevistas, visto que neles estão contidas, de forma explícita ou implícita, aspirações referentes às possibilidades de utilização de objetos educacionais nas práticas, tanto com estudantes da Educação Básica quanto com os futuros professores nos espaços das IES.

A fim de alcançar os resultados propostos, buscou-se um diálogo constante com pressupostos teóricos que embasaram e elucidaram os achados da pesquisa. Assim, apresentaremos na sequência conceitos centrais à compreensão e sustentação da mesma.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, apresentam-se os principais conceitos referentes a políticas públicas e, posteriormente, são abordadas as que se destacam na formação de professores de Educação Infantil e Anos Iniciais, bem como as que se voltam à implementação do uso de TIC no contexto escolar.

3.1 DELINEANDO CONCEITOS

Tendo em vista a necessidade de refletir, mesmo que de modo sucinto, a respeito das políticas públicas de impacto direto ou indireto na formação e atuação dos professores, em especial, dos que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, desde a Constituição Federal de 1988 até os dias atuais, o primeiro passo é definir o que são políticas públicas, visto que “não existe uma única, nem melhor definição.” (SOUZA, 2006, p. 24).

Ao considerar a etimologia de cada palavra que constitui a expressão, política⁸ tem origem no nome grego *politiká* e se refere a assuntos públicos, ciência do governo das nações, arte de regular as relações de um Estado com os outros Estados, e pública⁹, tem origem no latim *publicus, -a*, e sua definição equivale a algo relativo ou pertencente ao povo, à população, que serve para uso de todos, relativo à governança ou administração de um país.

Sob os pressupostos etimológicos, a expressão política pública se aproxima da definição dada por Santos (2015, p. 5): “ações geradas na esfera do Estado e que têm como objetivo atingir a sociedade como um todo, ou partes dela.” Igualmente, neste estudo, outras definições se tornam latentes, como a de Estado e a de governo.

É possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p. 31).

8 Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://goo.gl/HdnpPE>>. Acesso em: 19 maio 2018.

9 Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://goo.gl/aaRi5P>>. Acesso em: 19 maio 2018.

Considerando o Estado como um conjunto de instituições permanentes, torna-se imprescindível observar que as políticas públicas são criadas por diferentes governos que assumem o poder de dirigir as instituições em diferentes tempos cronológicos. Por isso, atuam em cada tempo, com as características e tensões sociais, econômicas, culturais e tecnológicas postas naquele período. Sabe-se que cada governo aplica diferentes deliberações e possui marcas particulares, dando às políticas criadas por cada gestão o status de Políticas de Governo ou Políticas de Estado. Com o intuito de esclarecer estes termos e caracterizar as Políticas Públicas de Estado e de Governo, Santos (2015) aponta que é preciso considerar a forma como a política é conduzida e implantada na esfera pública.

Assim, enquanto uma política de governo refere-se a um plano, um programa ou uma ação desenvolvida para vigorar durante o período de um mandato governamental, uma política de Estado alude a um plano, uma ação ou um programa educacional com objetivos de longo prazo elaborado de modo a durar por um período de tempo que vai para além do exercício político de determinado partido (ou do representante deste) à frente de uma entidade do Estado (em nível municipal, estadual ou federal). (SANTOS, 2015, p. 8).

É importante ressaltar também que, neste estudo, o foco se volta à ideia de política no que se refere ao campo do conhecimento, denominado políticas públicas que, segundo Souza (2006), teve seu surgimento nos Estados Unidos da América, quando se deu ênfase justamente a estudos sobre as ações do governo, passíveis de serem formuladas cientificamente e analisadas por pesquisadores independentes, para entender como e por que os governos optam por determinadas ações.

Isso reforça a ideia de que conhecer uma política pública requer observação e análise do contexto político social em que é criada e implementada, já que suas intenções perpassam, muitas vezes, o que é dito de forma escrita e oral, sendo necessário ler e interpretar também as entrelinhas. Para Souza (2006), o campo de conhecimento das políticas públicas busca

colocar o governo em ação e/ou analisar esta ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 26).

Neste contexto real, as políticas públicas definem os tipos de ações políticas a serem desenvolvidas em uma determinada sociedade e em um período de tempo. Na área da educação, elas estabelecem o modo como o campo educacional se orienta em nível nacional, estadual e municipal. Desse modo, é essencial definir políticas públicas na educação,

consoante Saviani (2008, p. 7): “a política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação.” Relevante considerar também que geralmente as políticas públicas para a educação são criadas para atender a um direito. Cury (2002) enfatiza que só existem políticas educacionais porque existe o direito à educação.

Ademais, é preciso avaliar as divergências nos espaços em que se efetiva grande parte das políticas públicas para a educação, isto é, escolas de diferentes níveis e IES, pois as ideologias¹⁰, carregadas por cada agente atuante, interferem no entendimento e efetivação do que é legislado. Isso pode contribuir à emancipação dos sujeitos como à reprodução da sociedade. Segundo Santos (2015), neste contexto, deve-se considerar que, apesar e por causa das divergências, as políticas educacionais possuem características em comum,

- toda política educacional possui intencionalidade. Esta pode ser explícita ou implícita, mas está sempre ligada ao projeto de poder que a fundamenta;
- toda política educacional pode ser analisada a partir de dois componentes: o texto (que corresponde à parte documental da política) e o contexto (referente às relações de poder e às condições de produção e formulação das políticas educacionais);
- a política educacional é um evento com três dimensões: administrativa, financeira e educacional/pedagógica. Essas dimensões têm ênfases diferentes em cada caso, de acordo com a intencionalidade e o tipo de política formulada. Porém, é impossível que uma política educacional seja feita sem envolver em alguma medida uma dessas dimensões. Ao serem implantadas, as políticas educacionais fazem interagir na prática essas dimensões, em um sistema gráfico que poderia ser representado por três círculos (relativos a cada uma das referidas dimensões), cuja intersecção se daria na concretude da prática cotidiana, seja nas salas de aula, seja nas escolas, seja nos sistemas ou nas redes de ensino. (SANTOS, 2015, p. 3).

Nota-se, pelo exposto, que a formulação de políticas no campo da educação se situa em uma complexa trama por meio da qual são criadas e, posteriormente, operadas, cabendo aos profissionais que atuam na educação, nas mais diferentes instâncias, a consolidação das mesmas no cotidiano real de aplicação, o que remete ao enfrentamento de desafios apontados por Farenzena e Luce (2014),

os desafios que se interpõem ao desenvolvimento educacional democrático estão na ordem da capacidade conceptual e de articulação política, pela visão sistêmica da gestão que precisa corresponder à complexidade do tecido social, dos interesses conflitantes de diversos atores e de suas di(con)fusas linguagens/mensagens de participação. (FARENZENA E LUCE, 2014, p. 213).

Acrescentando a esses desafios o fato de o Brasil ser um país de grande extensão que apresenta inúmeras desigualdades entre seus estados e municípios, nos campos social,

10 Ideologia é aqui entendida, conforme Marx e Engels, em seu livro “A Ideologia Alemã” (2001), como um sistema elaborado de representações e de ideias que correspondem a formas de consciência que os homens têm em determinada época.

econômico, cultural e político, e considerando que a União, através de seus órgãos, supervisiona e regulamenta todo o ensino do país, em seus diversos níveis, torna-se necessário ao se tratar de políticas públicas para a educação “quem ganha o quê, por que e que diferença faz”, como aponta Souza (2006, p. 24), ao comentar os estudos de Laswell (1936).

Evidentemente, o foco se desloca, uma vez mais, para o governo, que é quem tem o poder final de definir o que deve ser desenvolvido. Ou seja, quem realmente sabe com que intenção, para quem, como e a partir de quais influências é definida uma política pública, visto que “para o bem ou para o mal, o planejamento educacional está entranhado no governo.” (VIEIRA, 2014, p. 59).

A partir dessa constatação, pode-se afirmar que nem sempre a criação de uma política pública é sinônimo de sua concretização, uma vez que a interferência de outros elementos pode fazer com que não haja efetivação, que a mesma não se complete ou não tenha continuidade. É possível ainda que situações como cortes de orçamento, problemas licitatórios, embates partidários, pressão da população e, até mesmo, entendimentos distintos de prioridades acabem por invalidar, prejudicar ou distorcer a implementação de uma política pública. Especialmente ao se considerar que:

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder. (HÖFLING, 2001, p. 35).

Entre os fatores que têm maior influência, os políticos e econômicos se destacam, sendo que, muitas vezes, são estes os de maior peso no processo de implementação, inviabilização ou descaracterização das políticas públicas. Para Vieira (2014, p. 59), “na dinâmica mais ampla da ação estatal, outros fatores podem intervir entre a concepção e a execução do que se planeja, a exemplo da troca de dirigentes, das mudanças de prioridades, da escassez de recursos, entre outros.”

Ainda no que diz respeito às influências e aos desafios a serem superados para a efetivação de políticas públicas de Estado, é imprescindível pensar não apenas no território do país. Distintamente, é preciso avaliar outras questões apontadas por Cury (2017): a crescente remodelagem que tem afetado o setor público, abrindo, cada vez mais, espaço ao setor privado e diminuindo o papel do Estado; a tendência à competitividade através da corrida pelo aumento da eficiência; a busca pela diminuição de custos; a necessidade de dar publicidade e transparência aos atos públicos. Com base nesses aspectos, mesmo sem grande

aprofundamento, visto que os mesmos não se esgotam e não são tema central deste estudo, pode-se delinear brevemente questões que interferem na efetivação de políticas públicas.

Evidencia-se que cabe aos governos, pelo poder que lhes é investido em relação ao Estado, elaborar políticas públicas que, fundamentalmente, devem ou deveriam garantir a efetivação de direitos básicos à população. A Constituição de 1988, em seu artigo 205, prescreve que “a educação, dever do Estado, é um direito social da cidadania” (BRASIL, 1988, p. 123), logo, políticas públicas nesta área devem ser elaboradas e efetivadas, a fim de que esse direito seja devidamente garantido. Sob este propósito, Farenzena e Luce (2014) apontam que:

Três diretrizes importantes da organização político-administrativa da educação no Brasil são: a autonomia dos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais); a organização em regime de colaboração dos sistemas de ensino; a cooperação intergovernamental na oferta e no financiamento da educação. Governos federal, estaduais e municipais têm autonomia nas suas respectivas áreas de jurisdição da educação, mas a exercem subordinados a uma regulação que resulta de normas e ações de caráter nacional, isto é, que incidem sobre todos os sistemas de ensino. (FARENZENA; LUCE, 2014, p. 202).

É possível identificar o processo normativo como o fio condutor que se refere à abrangência das políticas públicas na educação do Brasil. E considerando a autonomia dos sistemas, os obstáculos e os desafios já mencionados para a efetivação dessas políticas, pode-se dizer que é através do processo de regulamentação que se busca minimamente a cooperação e equidade na área da educação.

Políticas endereçadas à gestão de redes ou escolas, à formação inicial e continuada de profissionais da educação, programas suplementares (alimentação, transporte, material didático), de acesso à educação; de intervenção no currículo escolar, de financiamento, entre outras, são todas políticas intergovernamentais cuja implementação traz embutido o desafio de lidar com a interdependência e com a autonomia das esferas de governo em sua ação no campo da educação, e com a inclusão e a articulação de múltiplos atores da implementação, situados em espaços geográficos e institucionais diversos e múltiplos. (FARENZENA; LUCE, 2014, p. 212).

No espaço das instituições de ensino superior e das escolas, que as políticas públicas criadas para a educação são postas à prova. Para que muitas das políticas sejam efetivadas, é necessário que os profissionais que atuam nas IES ou na Educação Básica administrem questões como a gestão de pessoas e processos, como também os projetos e verbas específicos e as questões de infraestrutura. De igual maneira, para que possam gerir questões pedagógicas e concepções que norteiam o processo de ensino e de aprendizagem e a formação inicial e

continuada dos professores, considerando as relações entre os professores e seus pares, entre professores e estudantes, com o currículo, com as mantenedoras da rede de ensino a qual pertencem e com a comunidade escolar.

Política pública na área educacional nada mais é do que a ponte que liga as determinações e objetivos legais com a realidade local. Por conseguinte, tais políticas têm uma ligação direta com a escola, posto que esta é o locus onde a realidade que necessita ser atingida se apresenta. Logo, toda escola sofre os reflexos advindos das políticas públicas educacionais, quer direta ou indiretamente. (FERREIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 103).

O espaço escolar é um dos palcos principais da efetivação das políticas públicas em educação e a gestão escolar na Educação Básica, em especial no setor público, é feita por professores. Sendo assim, a formação e a postura dos mesmos em relação a cada proposição passa a ocupar espaço de destaque. Nessa perspectiva, o entendimento de cada professor/gestor e a forma como apresenta as proposições e as conduz junto aos seus pares e à comunidade escolar influencia diretamente na efetivação e no sucesso de cada política pública.

Embora fatores de infraestrutura e financiamento tenham um peso substancial na implantação de uma política pública, o profissional da educação, isto é, o professor, precisa também estar munido de conhecimentos teóricos e práticos que lhe permitam se apropriar da proposta de ensino a ponto de torná-la efetiva e transformadora. Importante, portanto, que conheça as principais políticas públicas e TIC que já foram destinadas à educação, para que possa compreender que as mesmas não são tão recentes como possa parecer.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EM TIC VOLTADAS À EDUCAÇÃO

Considerando a definição dada por Santos (2015) de que as políticas públicas devem atingir parcelas da sociedade ou esta como um todo, as políticas voltadas à inserção das TIC na educação, assumem o papel principal de incluir digitalmente tanto professores como estudantes.

No texto constitutivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a inclusão digital se faz presente, contudo as primeiras ações para a tentativa de inserção de tecnologias digitais nas escolas ocorreram muito antes desse ano.

Após o fim da segunda guerra mundial, na década de 1950, grandes corporações como

a International Business Machines (IBM) passam a vender grandes computadores para processamento de informações e gerenciamento de banco de dados para governos, empresas e universidades. No Brasil, nas universidades é que o interesse em utilizar tecnologia na educação e de modo geral é manifestado e começa a ser explorado.

No período entre a década de 60 à década de 80, algumas universidades, que posteriormente participariam como desenvolvedoras de um dos grandes projetos do Governo Federal, com a finalidade de disseminar a Informática Educativa, ganham destaque com pesquisas e intercâmbios com outros pesquisadores, além da utilização de teorias de aprendizagem como a de Papert e Piaget, relacionadas ao uso da tecnologia, a exemplo da linguagem Logo.

Nesse cenário, destacam-se a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esta, até hoje, é considerada centro de referência no que se refere à Informática Educativa, com o Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC), criado na década de 1970. Nesse mesmo período, destaca-se ainda a criação da Secretaria Especial de Informática (SEI), cuja missão era a de regulamentar, supervisionar e fomentar a política nacional de Informática.

No ano de 1981, o Governo Federal promove o I Seminário Nacional de Informática Educativa, sediado na Universidade de Brasília (UNB), do qual resultam: a destinação de subsídios para a elaboração de um Programa de Informática na Educação; a anuidade do evento; implantação de centros-piloto em universidades. Este evento pode ser tomado como marco inicial das ações governamentais no que se refere à implementação e fomento da inserção de TIC no contexto escolar.

Em 1982, acontece o II Seminário Nacional de Informática na Educação, sediado na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Neste, são deflagradas as intenções da criação de centros-piloto para estudos e disseminação da Informática Educativa nas escolas. Em dezembro do mesmo ano, é lançado o documento intitulado Subsídios para a Implantação do Programa de Informática na Educação, elaborado pelo MEC, pela SEI e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Com o chamamento das universidades, em 1983, para participar de ações de pesquisa e estudos sobre o uso de computadores na educação, no ano de 1985, o Projeto Computadores na Educação (EDUCOM) começa a ser implantado com a intenção de desenvolver pesquisas sobre a aplicação de computadores na educação a partir de centros-piloto em cinco

universidades brasileiras.

Em 1986, é aprovado o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação, prevendo concursos para softwares educacionais, implantação de Centros de Informática na Educação Básica e cooperação técnica de nível nacional e internacional. Nota-se que, até esse momento, muito pouco das políticas públicas criadas efetivamente haviam chegado nas escolas de Educação Básica, ficando restritas às grandes universidades, aos centros técnicos e às escolas particulares.

Sob iniciativa da UNICAMP, o Projeto para Formação de Professores para Implantação de Centros de Informática na Educação (FORMAR) desenvolve-se em duas etapas: a primeira em 1987, e a segunda em 1989, com a pretensão de disseminar os conhecimentos desenvolvidos pelo EDUCOM. O referido projeto objetivava formar professores e técnicos para o trabalho com Informática Educativa, sendo que estes fariam o papel de disseminadores em escolas e universidades.

No ano de 1989, a partir de um encontro promovido pelo MEC, em parceria com a Organização dos Estados Americanos, intitulado Jornada de Trabalho Luso Latino-Americana de Informática na Educação, o então Ministro da Educação, Carlos Sant'Anna, autoriza e homologa uma coordenação de Informática Educativa, estabelecendo um valor específico e fixo, podendo este ser utilizado a partir de 1990 para esta rubrica.

Ainda em outubro de 1989, é instituído, na Secretaria Geral, o Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE), com o objetivo de incentivar a formação continuada e permanente de professores, técnicos e pesquisadores, sinalizando possibilidades educativas suplantadas pela Informática Educativa. A partir dele, é disseminada a criação de Centros de Informática na Educação nas Secretarias Estaduais de Educação (CIEd), Centros de Informática na Educação nas Escolas Técnicas Federais (CIET) e Centros de Informática na Educação no Ensino Superior (CIES) que, vinculados, tinham os seguintes objetivos,

a capacitação contínua e permanente de professores de três níveis de ensino e da educação especial, para o domínio da tecnologia de informática educativa para a condução do ensino e da pesquisa nesta área, a utilização da informática na prática educativa e nos planos curriculares, a integração, a consolidação e ampliação de pesquisas; a socialização dos conhecimentos e experiências desenvolvidas em informática educativa. (BRASIL, 1994. p. 27)

O PRONINFE teve um período de duração significativo, ativo praticamente por toda a década de 90, alcançou grande abrangência e sucesso no seu desenvolvimento, contribuindo para a formação de novos CIEd, espalhados por todo o Brasil, e para a implantação de

Laboratórios de Informática em escolas de Educação Básica. Este projeto possibilitou uma descentralização do Governo Federal que deu aos estados maior autonomia no desenvolvimento de ações em Informática Educativa.

Ainda, no ano de 1991, o II Plano Nacional de Informática e Automação é sancionado pela Lei nº 8.244, em 16 de outubro. A partir das metas traçadas para o desenvolvimento da Informática no Brasil, seu objetivo principal era a capacitação do país nas atividades de Informática, considerando o progresso em diversas escalas. Entretanto, a educação não é especificamente citada.

No ano de 1997, o Brasil passa a fazer parte da Rede Internacional Virtual de Educação (RIVED), um ambiente com conteúdos pedagógicos digitais, destinado ao uso da Informática Educativa. Apesar de ter passado por adaptações ao longo dos anos, continua sendo espaço destinado à pesquisa e à disponibilização de Objetos de Aprendizagem de forma gratuita. Ainda nesse ano, através da Portaria nº 522, em 09 de abril de 1997, o Governo Federal lança o ProInfo, com o objetivo inicial de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio.

Em se tratando de Informática Educativa, o ProInfo é considerado o Programa de maior longevidade e abrangência do Governo Federal. Perdurando até os dias atuais, o mesmo foi elaborado em parceria pela Secretaria Especial de Educação a Distância (SEED)/MEC, pelo Conselho Nacional de Secretarias Estaduais de Educação (CONSED) e por Comissões Estaduais de Informática na Educação.

Este Programa tem como principal diferencial o fato de que, além de capacitar, de forma continuada, professores à implementação da Informática Educativa, compromete-se em implantar ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais nas escolas que aderem ao mesmo. Fator este que, até então, muito pouco havia sido contemplado e que criava barreiras na efetivação de um trabalho voltado ao uso das TIC no contexto escolar.

Não obstante, além do aspecto legal, era necessária a criação de espaços para a referida capacitação. Surge, então, a proposta do Governo Federal de criação de NTE. Espaços vinculados ao ProInfo, com o papel de operacionalização do mesmo. Assim sendo, para a criação e implantação de um NTE, alguns critérios foram estabelecidos pelo MEC, dentre eles: adesão formal ao ProInfo por parte do Governo Municipal ou Estadual; apresentação de um plano didático pedagógico; demonstração de projetos de investimento em inclusão digital por parte do ente federado; atendimento a critérios de localização e atendimento.

Os módulos de cursos desenvolvidos pelo ProInfo eram enviados aos NTE, em forma de apostilas e CD-ROM, contribuindo, assim, para o processo de formação de multiplicadores. Esperava-se que os professores cursistas, ao retornarem às suas escolas, multiplicassem os conhecimentos, efetivando a utilização da Informática Educativa.

No ano de 2007, o Governo Federal por meio do Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro, dispõe sobre a reestruturação do ProInfo, tendo como objetivo promover o uso pedagógico das TIC nas redes públicas de Educação Básica.

Todo o investimento em formação e equipamento demandava investimento em Internet de qualidade nas escolas. Para tanto, o Governo Federal lança por intermédio do Decreto nº 6.424, de 4 de abril de 2008, o Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE). Segundo o que informa o site do MEC, o objetivo deste Programa é o de conectar todas as escolas públicas urbanas à Internet por meio de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público em todo o país. Desse modo, as operadoras de telefonia, em acordo com o MEC, tem um prazo estabelecido até o ano de 2025, para instalação de infraestrutura de rede para suporte e conexão à Internet em alta velocidade em todos os municípios brasileiros, bem como conexão em todas as escolas públicas urbanas.

Em 2010, o Governo Federal cria o PROUCA, ou simplesmente denominado UCA. Por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), lança um Registro de Preços Nacional (RPN), para que estados e municípios possam adquirir, via recursos próprios ou financiamento, laptops educacionais, com sistema operacional específico para utilização no espaço escolar.

Assim, tem início o PROUCA, criado pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010, com o objetivo de promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas por todo o país.

Em 2011, dentro do ProInfo Integrado, os estados viabilizam a aquisição de tablets para serem distribuídos para professores de escolas de Ensino Médio através de pedido de aquisição realizado no Plano de Ações Articuladas (PAR). O pré-requisito definido pelo governo para início da distribuição foi o seguinte: escolas urbanas de Ensino Médio, com Internet banda larga, Laboratório do ProInfo e wi-fi.

Com vínculo ao ProInfo Integrado, a partir de 2009, são distribuídos às escolas aparelhos multimídia - projetores integrados que, em um único hardware portátil, contém um

computador completo e um projetor multimídia. O mesmo poderia ser adquirido por prefeituras e estados que assim o desejassem, também via Sistema de Gerenciamento de Adesão de Registro de Preços (SIGARP). Do mesmo modo, lousas digitais são disponibilizadas às escolas algum tempo depois, com o funcionamento atrelado ao projetor integrado.

Tendo em vista a deflagração do processo de ampliação do acesso e qualidade da Internet nas escolas públicas e a possibilidade de distribuição de equipamentos para uso dos professores e dos estudantes, no ano de 2011, é lançada a plataforma, denominada Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (e-ProInfo), um ambiente colaborativo de aprendizagem, desenvolvido pelo MEC, a fim de oportunizar cursos a distância e complemento a cursos presenciais. Com esta plataforma, torna-se possível o registro e o controle de cursistas, bem como são disponibilizados conteúdos de apoio, informações e atividades de forma on-line e gratuita.

Considerando a distribuição por adesão ou não de diversos equipamentos, nota-se que as políticas públicas em TIC estão intimamente relacionadas às políticas de governo. Por essa razão, muitas vezes, as mesmas não têm a abrangência e o êxito esperado, visto que a cooperação entre os entes nem sempre acontece. Quanto à disponibilidade de cursos presenciais ou semipresenciais, o papel dos NTE toma grande relevância no sentido de auxiliar os professores na utilização pedagógica de recursos, contudo, não garante a efetiva aplicabilidade do que é sugerido.

Em 23 de novembro de 2017, o Governo Federal, por meio do Decreto nº 9.204, cria e implementa sua mais recente política voltada à utilização de TIC, o Programa de Inovação Educação Conectada, com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à Internet em alta velocidade e promover o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica, além de atender a metas dispostas tanto no Plano Nacional de Educação (PNE) quanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Programa atende, em parte, o disposto no Decreto nº 9.319, de 21 de março de 2018, que institui o Sistema Nacional para a Transformação Digital (SinDigital), composto pela Estratégia Brasileira para a Transformação Digital (E-Digital), seus eixos temáticos e sua estrutura de governança. O eixo temático 4 da BNCC, que trata mais especificamente da educação e da capacitação profissional, aponta a promoção do amplo acesso de alunos e professores a recursos didáticos de qualidade, com o propósito de possibilitar práticas pedagógicas inovadoras, por meio da disseminação do acesso à Internet de alta velocidade em

escolas públicas, tendo como principais objetivos:

- conectar escolas públicas, urbanas e rurais, com acessos de banda larga, e disponibilizar equipamentos para acesso a tecnologias digitais;
- incorporar as tecnologias digitais nas práticas escolares, com desenvolvimento do pensamento computacional entre as competências dos estudantes;
- reforçar as disciplinas matemática, ciências, tecnologias e engenharias e as trilhas de formação técnica para atuação em setores da economia digital, com foco no empreendedorismo;
- promover o aprimoramento das formações inicial e continuada dos professores, no que se refere ao uso da tecnologia em sala de aula. (BRASIL, 2018, p. 3).

Assim sendo, o Programa Educação Conectada, segundo a página destinada a ele pelo MEC¹¹, contém três fases principais: a fase de indução, que deveria ser realizada entre 2017 e 2018; a fase de expansão, entre 2019 a 2021; a fase de sustentabilidade que, até 2024, deve transformar o Programa em política. Ainda segundo o site do MEC, o mesmo Programa possui quatro dimensões que se complementam na busca por resultados relevantes na educação.

A primeira dimensão consiste em visão, cujo objetivo é orientar todo o Programa e estimular o planejamento da inovação e da tecnologia pelos entes federados e formação para os quais são disponibilizados materiais e formação continuada a professores, gestores e articuladores. A segunda dimensão corresponde à articulação do MEC com as IES, a fim de incorporar componentes tecnológicos educacionais nos currículos das licenciaturas e graduações. Na terceira dimensão, o MEC disponibiliza acesso a recursos educacionais digitais e incentiva a aquisição e a socialização de recursos entre as redes de ensino e integração dos quatro portais de conteúdo do MEC: Portal do Professor, TV Escola, Portal Domínio Público, Banco Internacional de Objetos Educacionais.

Cabe lembrar que, há algum tempo, fazem parte das ações em TIC, realizadas pelo MEC, a utilização de portais de conteúdo como o Portal do Professor, a TV Escola, o Portal Domínio Público e o Banco Internacional de Objetos Educacionais que, agora, unem-se em uma plataforma integrada.

A quarta dimensão do Programa se refere à infraestrutura e prevê apoio técnico e financeiro, para assegurar as condições necessárias à inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano na Educação Básica. Tendo em vista o potencial do Programa, aguarda-se a sua efetiva aplicabilidade, visto que, como todas as demais políticas aqui expostas, depende de recursos e políticas de estados e municípios para o alcance de êxito.

11 Disponível em: <<http://educacaoconectada.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

Nota-se, pelo exposto, que a disponibilidade de recursos nem sempre foi sincronizada a ponto de propiciar as melhores condições de utilização das TIC nas escolas de todo o país. Apesar disso, de modo geral, o cenário foi se mostrando mais favorável com o passar do tempo, ao menos no que tange a programas e à implementação efetiva do uso destas no contexto escolar, tendo em vista a aprendizagem. Nesse sentido, cabe refletir também sobre como estas e outras políticas voltadas especificamente à formação de professores se aplicam no espaço da escola e da universidade, o que se discute a seguir.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores está diretamente relacionada às políticas públicas que a regem, mas também sofre influência direta dos espaços onde se efetiva. Assim sendo, refletir sobre a formação inicial, em especial, apresentar um breve histórico dos cursos que habilitam os professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sob algumas perspectivas, é fundamental neste estudo.

4.1 RESGATE DOS CURSOS NORMAIS: UM CAMINHO ATÉ O CURSO DE PEDAGOGIA

Pensar no professor é refletir a respeito do desdobramento das políticas públicas para a educação e como estas se efetivam no cenário em que, realmente, podem fazer a diferença: a escola. Assim, a formação do professor passa a ter papel fundamental como um dos fatores que contribui para compreensão e implementação das políticas no contexto onde o mesmo atua.

A partir de um breve resgate histórico, infere-se que as primeiras escolas para formação de professores no Brasil receberam influência do modelo vindo da França. Conforme Tanuri (2000, p. 63), isso ocorre por serem “resultantes de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia.” Embora algumas adaptações tenham sido necessárias pelo contexto social aqui existente, percebe-se que, desde o início, a formação de professores esteve intrinsecamente relacionada a questões econômicas e sociais.

No período da Primeira República Brasileira, questões referentes à governança na organização dos estados e a falta de uma normatização efetiva por parte da União favorece o surgimento de diferenciações nas escolas voltadas à formação de professores, pois como assevera Tanuri (2000),

a atividade normativa ou financiadora do Governo Federal no âmbito do ensino normal e primário não chegou a se concretizar na Primeira República, de modo que os estados organizaram, independentemente, ao sabor de seus reformadores, os seus respectivos sistemas. Não obstante a ausência de participação federal, registram-se alguns avanços no que diz respeito ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo das escolas de formação de professores, sob a liderança dos estados mais progressistas, especialmente de São Paulo, que se convertera em polo econômico do país. (TANURI, 2000, p. 68).

Nesse momento histórico, as diferenças encontradas nos espaços de formação de

professores refletiam o entendimento e a organização política de cada estado, visto que em nível nacional não havia uma diretriz única que regulamentasse e garantisse requisitos mínimos à formação daqueles que seriam os responsáveis pela educação em todo o país.

A partir do século XX, sob a meta de difundir a educação pós Primeira Guerra Mundial até a década de 1920, muitos esforços passam a ser empregados para a reformulação da educação no Brasil. Dentre eles, a divulgação de princípios e fundamentos do movimento escola novista¹², que se processam nesse decênio e fundamentam, em maior ou menor grau, as mencionadas reformas estaduais do ensino primário e normal, tornando necessária a expansão das Escolas Normais, responsáveis pela formação de professores para atender à demanda do ensino primário.

Na década de 1930, a educação começa a ganhar maior destaque como área técnica e surgem críticas à Escola Normal¹³ que, na avaliação de Anísio Teixeira, “tentam ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos.” (TANURI, 2000, p. 70). Nesse contingente, abre-se espaço para a primeira formação de nível superior em Pedagogia, cujo modelo seguido era denominado de “3 + 1”, isto é, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo, no caso da Pedagogia, ou seja, os próprios Fundamentos da Educação, e um ano do Curso de Didática para a formação do licenciado. Aqui, as questões técnicas passam a prevalecer em detrimento do que foi sustentado durante muitos anos como legado da forte ligação entre escola e religião.

Segundo Guimarães (2006, p. 179), “em 1939, foi criado o Curso de Pedagogia, visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos Cursos Normais¹⁴”, pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril. A ideia central era formar professores para exercer atividades de maior destaque, mantendo a docência nas escolas primárias aos professores oriundos do Curso Normal.

Antes disso, em 1937, o governo central do então Estado Novo faz a primeira regulamentação referente ao Curso Normal, e em 1941, a constatação, na I Conferência

12 Movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX, o qual propunha um movimento de renovação do ensino e uma nova compreensão das necessidades da infância.

13 O termo Escola Normal refere-se a escolas que tinham o papel exclusivo de formar professores. De acordo com Saviani (2009, p. 143), “A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção em 1794 e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário.”

14 A denominação Cursos Normais, conforme o estabelecido no Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, também chamada Lei Orgânica do Ensino Normal refere-se a um dos três tipos de estabelecimentos em que se daria o ensino de segundo grau na modalidade normal, formando professores para atuar no ensino primário.

Nacional de Educação, da falta de normas centrais para o ensino de formação de professores. Tal constatação gera o que se pode chamar de a primeira grande política pública nesta área, representada pela Lei Orgânica do Ensino. Seus objetivos eram controlar e reorganizar todos os níveis de ensino, sendo que a mesma foi adotada pela maioria dos entes federados para reorganizar seus próprios sistemas de ensino, embora tivessem autonomia para fazê-los independentemente.

A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei n. 8.530, de 2/1/1946), embora assinada logo após o final da ditadura Vargas, havia sido gestada sob a mesma inspiração anterior, apresentando, entretanto, uma orientação menos centralizadora do que aquela que havia presidido à elaboração dos anteprojetos originais [...] A Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, apenas acabando por consagrar um padrão de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários estados. (TANURI, 2000, p. 75).

A partir da Lei Orgânica do Ensino Normal, ainda de acordo com Tanuri (2000), o Curso Normal foi então dividido em dois ciclos:

- 1º. O curso de formação de regentes para o ensino primário, com duração de quatro anos, que funcionaria em Escolas Normais Regionais.
- 2º. O curso de segundo ciclo, com duração de dois anos, que formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. (TANURI, 2000, p. 75).

A primeira LDB, segunda grande política pública em educação do Brasil, só foi promulgada em 1961, trazendo como diferencial as práticas e a organização vigentes no Curso Normal, e o currículo mínimo, que elevava o nível de formação e a quantidade de estudos, modificando a grade curricular destes cursos, o que pode ser considerado, para a época, uma iniciativa favorável à formação de professores em nível superior.

A modificação do currículo dos Cursos de Pedagogia surgiu em decorrência da reordenação do ensino superior, contida na Lei 5.540/68, que o dividiu em habilitações técnicas para formação de especialistas e não somente para a formação do professor do Curso Normal, mas também do professor primário em nível superior mediante o estudo da Metodologia e da Prática de Ensino de 1º grau.

Em consequência da reforma propiciada pela Lei 5.540/68, o Conselho Federal de Educação (CFE), no Parecer nº 252/69, definiu o fim da distinção entre bacharelado e licenciatura, introduzindo a proposta de formação dos especialistas em educação com as habilitações em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional, concomitante à habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas para

habilitar a atuação nos Cursos de Magistério.

Nesse contexto, os professores formados no Curso Normal perdem espaço para os especialistas formados nos Cursos de Pedagogia, que passam a ter uma habilitação de nível superior mais abrangente. No entanto, as alterações referentes à formação de professores, no Ensino Superior, seguiram mostrando pontos de fraqueza latentes, em especial, durante a década de 1980, quando o Curso de Pedagogia passa por uma progressiva remodelação, tendo como elemento propulsor a tentativa de qualificação da formação dos professores para as séries iniciais, tarefa que vinha sendo desenvolvida, porém sem estar apropriadamente instrumentado.

Na década de 90, nasce a terceira grande política pública que marca a regulamentação da formação docente das últimas décadas, a Lei 9.394/96, a LDB, homologada em 1996 que, de acordo com Barreto (2015):

Acompanhando a tendência mundial, ela determina que os professores de todos os níveis educacionais sejam formados em curso superior. Não sem motivo, a mesma lei passa a considerar a educação à distância (EaD) como modalidade de educação formal em todos os níveis de ensino, o que favorece a expansão da formação docente exigida. (BARRETO, 2015, p. 681).

A LDB, até os dias atuais, é referência no cenário educacional brasileiro. Sua criação foi um grande marco para a educação do país. Embora em vigor desde 1996, ainda não foi alcançada, em toda a extensão nacional, a meta de formação em nível superior para todos os professores que atuam na Educação Básica. Pode-se dizer, portanto, que todos os apontamentos contidos na LDB em relação às tecnologias têm uma abrangência genérica. Ou melhor, tratam da tecnologia como técnicas de modo geral, não tendo menção específica sobre sua inclusão no ensino e na aprendizagem, seja na Educação Básica, seja na formação de professores.

Outrossim, as principais menções constam no Artigo 32, que trata dos objetivos do Ensino Fundamental. Neste, o segundo parágrafo inclui a tecnologia como algo a ser compreendido pelos estudantes. Em seu Artigo 39, que trata da Educação Profissional, a tecnologia é apontada como parte do escopo de aptidões à vida produtiva. Em relação ao capítulo que trata da Educação Superior, em seu Artigo 43, parágrafo III, a tecnologia é inserida com a finalidade de ser desenvolvida por meio da pesquisa e da investigação científica, a fim de compreender o entorno. (BRASIL, 1996).

No ano de 1999, são lançados, no Parecer nº 115/99, os Referenciais Curriculares para Formação de Professores, criando os Institutos Superiores de Educação. Nos Referenciais,

uma única menção ao uso de TIC refere-se à possibilidade destes Institutos proverem:

Curso Normal Superior para formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental voltado para a formação geral para o magistério, a compreensão das especificidades dos diferentes momentos de aprendizagem e das características próprias dos alunos das diversas etapas da Educação Básica, domínio dos conhecimentos básicos das áreas contempladas nos conteúdos mínimos nacionais, uso das tecnologias associadas ao seu ensino e formas de avaliação a eles relacionados, com possibilidade de ênfase na educação indígena, de portadores de necessidades educativas especiais e de jovens e adultos. Tais cursos destinar-se-ão, precipuamente, a professores em regência com formação em nível médio. (BRASIL, 1999, p. 4, grifo nosso).

De acordo com o Parecer 9/2001, do Conselho Pleno, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, as TIC ganham ênfase, visto que são apontadas como impactantes no contexto social. Neste mesmo documento, em várias das recomendações que visam agir positivamente na qualificação dos profissionais da educação, há sugestão de melhoria da infraestrutura das instituições no que se refere aos recursos tecnológicos, bem como à atualização destes, além de algumas advertências como:

Se o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação está sendo colocado como um importante recurso para a Educação Básica, evidentemente, o mesmo deve valer para a formação de professores. No entanto, ainda são raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar, no exercício da docência, computador, rádio, vídeo-cassete, gravador, calculadora, internet e a lidar com programas e softwares educativos. Mais raras, ainda, são as possibilidades de desenvolver, no cotidiano do curso, os conteúdos curriculares das diferentes áreas e disciplinas, por meio das diferentes tecnologias. (BRASIL, 2001, p. 24).

Considerando, assim, a necessidade de novas iniciativas propostas à formação inicial de professores, no ano de 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de janeiro de 2002, homologa e dispõe as DCN para a formação de professores:

Art. 1º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2002, p. 1).

Tais Diretrizes apontam para uma preocupação maior com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Suas orientações também alertam para a importância dos conhecimentos teóricos e pedagógicos, das experiências

vividas e da cultura pessoal e profissional, que devem encontrar significado e profundidade durante a formação inicial e continuada. Em seu Artigo 14, as DCN afirmam que:

Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional. (BRASIL, 2002, p. 6).

As DCN destacam ainda preceitos básicos para a formulação dos PPC, organização da matriz curricular, dos estágios, bem como estabelecem critérios para autorização e funcionamento das instituições, dando uma ordenação a ser seguida por novas instituições e prazo de adaptação para as que já estão em funcionamento, visando qualificar a formação inicial de nível superior e garantir minimamente a formação continuada.

No que se refere ao uso das TIC, a Resolução nº1/2002 determina, em seu Artigo 2º, que a organização curricular deve observar “o preparo para o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores.” (BRASIL, 2002, p. 1). Tal determinação atribui às IES a responsabilidade de minimamente abordar esta temática, para garantir aos futuros professores o respectivo direito. A referida Resolução aponta ainda em seu Artigo 7º:

A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que: [...]

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação. (BRASIL, 2002, p. 4).

É fundamental ponderar que, em conformidade com as DCN, as TIC têm lugar garantido nos cursos de formação de professores. Prova disso é o que prescreve o Artigo 13 da mesma Resolução, diante da ressalva que as TIC devem estar vinculadas à importância da articulação de diferentes práticas, para além do estágio, reforçando em seu Inciso 2 que:

A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, *poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo*, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (BRASIL, 2002, p. 6, grifo nosso).

Verifica-se, em todos os artigos apontados pela Resolução nº 1/2002, nos quais as TIC

são mencionadas que existe a preocupação de integrá-las à prática dos próprios professores universitários, de forma que os futuros professores tenham contato com as mesmas e experienciem, em sua formação acadêmica, situações que aproximem e integrem as TIC ao todo da respectiva formação.

No ano de 1986, o Curso de Pedagogia foi reformulado pelo CFE, mediante aprovação do Parecer nº 161, o qual passa a delegar ao curso também a oferta de formação para a docência de 1ª a 4ª séries. O curso, de natureza um tanto quanto contraditória, se analisado em seu histórico legal, já havia sido reformulado anteriormente pela Lei nº 5.540/68, mediante Reforma Universitária, configurada no Parecer do CFE, nº 252/1969 e na Resolução nº 2/1969.

Considerando o disposto nas diretrizes para formação de professores e o que aponta a LDB, em seu Artigo 62, no que tange à recomendação de que os professores de todos os níveis devem ser formados em nível superior, nota-se que a formação de professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais ainda pode ser obtida apenas com o nível médio de escolaridade no caso de alguns entes federativos brasileiros, inclusive o Rio Grande do Sul, onde ainda funcionam Escolas Normais ou Cursos Normais em escolas de atendimento à Educação Básica.

Por outro lado, a contratação temporária em nível estadual, conforme editais lançados pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), também admite esta modalidade para atuação nos Anos Iniciais. Além disso, o setor privado encontra, nesta Lei, espaço para contratação, em especial, para atuação na Educação Infantil, de professores em início de carreira que podem ou não ingressar posteriormente no Ensino Superior como forma de barganha salarial, o que, de acordo com o Artigo 62 da LDB/96, está em conformidade com a legislação.

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 42).

É importante considerar que o respectivo Artigo sofreu alterações e acréscimos para se adequar a outras leis e reformas que, de forma direta, afetam a formação inicial ou continuada de professores nos variados níveis de ensino, inclusive, é claro, dos que atuam nos Anos Iniciais da Educação Básica.

A primeira alteração que trouxe reflexos diretamente aos professores que atuam nos

Anos Iniciais e na Educação Infantil foi a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. A discussão a respeito desta ampliação teve início, no Brasil, nos anos 2004 e 2005 e, após obter sua aprovação mediante homologação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, estipulou prazo para que o Ensino Fundamental se configurasse num total de nove anos em todo o Brasil até o ano de 2010. Por consequência, surge a necessidade de mais vagas em escolas da rede pública, assim como de professores para atuação nesse nível de ensino.

No ano de 2006, a Resolução do CNE/CP nº1, de 15 de maio, institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos dos Sistemas de Ensino e pelas IES do país. Neste documento, o Artigo 5º trata das aptidões do egresso, já incluída a importância do domínio das TIC, adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

No ano de 2009, foi acrescentado ao Artigo 62 da LDB, pela Lei nº 12.056, de 13 de outubro, três novos parágrafos que discutem prioritariamente a questão da formação de professores, tendo em vista a ampliação de espaços para a formação desses profissionais e atender à demanda criada com a ampliação do ensino de nove anos.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância. (BRASIL, 2009, p. 1).

Torna-se tangível, mais uma vez, a situação da falta de professores qualificados para o atendimento da Educação Básica, bem como o acesso e a qualidade da formação inicial e continuada. À vista disso, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que foi objeto de ampla consulta pública no ano de 2008, dispôs a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para fomento a Programas de formação inicial e continuada, tendo em vista a organização destes em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios.

Dentre esses Programas, destacam-se: a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da Educação Básica, tendo como principal objetivo dar equidade às oportunidades de formar, de modo inicial e continuado, professores em número suficiente para atender, a contento, à demanda da

Educação Básica, visando, acima de tudo, à qualidade.

Quanto às TIC, o Decreto nº 6.755 aponta como um dos objetivos, em seu Artigo 3º, que a atualização teórico-metodológica, nos processos de formação dos profissionais do magistério, deve ser promovida, inclusive, ao que se refere ao uso das TIC nos processos educativos. Este Decreto foi revogado, em 9 de maio de 2016, pelo Decreto nº 8.752 e este manteve, em seu texto, a mesma prescrição sobre a utilização de TIC.

Nessa mesma linha, ainda no ano de 2009, é formulada, no âmbito da CAPES/MEC, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que compreende um conjunto de ações do Governo Federal em colaboração com as IES. (BARRETTO, 2015).

No ano de 2013, a Lei nº 12.796, de 4 de abril, altera, uma vez mais, o Artigo 62 da LDB, que passa a admitir o curso em nível médio na modalidade Normal, popularmente chamado de Magistério, como formação mínima para atuar na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, ampliando o campo de atuação.

Relevante considerar que a formação em nível superior para todos os professores em atuação no país encontrou obstáculos nas disparidades econômicas, geográficas, sociais e culturais de oferta e de acesso ao curso superior, nos diferentes entes federados brasileiros. Isso contribuiu para que se voltasse a admitir o Curso Normal como formação mínima para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em sua totalidade, de modo a atender à demanda por professores em todo o país.

Além disso, foram verificadas falhas na política de formação, acompanhadas pela ausência de ações governamentais adequadas, pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que passou a refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas à qualidade do ensino. (ARANHA, 2006).

No ano de 2017, o Artigo 62 da LDB sofre uma nova alteração e um acréscimo é dado pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro, reforçando a formação em nível superior. O seu parágrafo 8º dá nova redação sobre os currículos para a formação de docentes, observando que os mesmos devem ter por referência a BNCC.

Art. 62 A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2017, p. 42).

Pode-se observar que, a partir da metade da primeira década dos anos 2000, o MEC assume um papel proativo na formação de docentes da Educação Básica, planejando-a como um processo contínuo, que começa na formação inicial e prossegue ao longo da vida profissional, produzindo, “em pouco mais de meia década, um grande aparato institucional de formação docente, orientado pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação.” (BARRETO, 2015, p. 385).

O primeiro PNE foi elaborado com vigência para os anos de 2001 a 2011, porém o Artigo 214, da Constituição Federal de 1988, determina a sua elaboração de acordo com os princípios fundamentais da educação brasileira. Destarte, Saviani (2004, p. 73) aponta que “o Manifesto dos Pioneiros de 1932, lançado por Anísio Teixeira e outros intelectuais, foi o primeiro esboço de um Plano Nacional para a educação.”

Nesse primeiro PNE, a formação de professores está atrelada à expansão de matrículas, em especial, no que diz respeito à Educação Infantil e aos Anos Iniciais, com medidas que se referem a assegurar a formação mínima para todos os professores da Educação Básica com prazo preestabelecido. Ou seja, para Ensino Médio, Curso Normal, cinco anos, e à formação em nível superior, dez anos.

O PNE seguinte, contemplando os anos de 2011 a 2020, somente foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. As dificuldades de aprovação sofridas pelo mesmo não se deram somente no plano político, mas também em nível de custeio para efetivação, visto que a ousadia de suas metas esbarra em fatores de financiamento e gestão.

Apesar dos entraves, o PNE 2014-2024, de acordo com Ferreira e Nogueira (2015), apresenta-se como a política pública mais abrangente no que se refere à educação no país. Sua construção abrange quatro grandes blocos os quais contemplam:

- no primeiro, metas estruturantes que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização, à ampliação da escolaridade e às oportunidades educacionais;
- no segundo, metas sobre a redução das desigualdades e à valorização da diversidade;
- no terceiro, a valorização dos profissionais da educação;
- no quarto, questões sobre o ensino superior. (FERREIRA; NOGUEIRA, 2015, p. 113-115).

Em sua construção, evidencia-se a tentativa de articulação não só dos entes federados com a União e entre si, mas também das instituições em seus diferentes níveis e temáticas fundamentais à qualificação da educação, como é o caso da formação e valorização do profissional que nelas atuam.

A meta do PNE que trata diretamente da formação de professores é a de número 15.

Esta reafirma o exposto nos Artigos 61 e 62 da LDB quanto ao ato de assegurar a todos os professores da Educação Básica formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Aqui cabe observar que o PNE busca superar o pressuposto de formação mínima de nível médio para atuação como professor, como reitera a meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 51).

Embora a intenção da meta 16 se volte à abrangência do maior número de profissionais em curto espaço de tempo, visando à melhoria na formação em diferentes níveis, cabe ressaltar que se forem consideradas todas as diversas realidades do Brasil relativas à oferta, aos espaços e às condições para que esta formação se efetive, a mesma ganha ares de ousadia. Situação semelhante se apresenta na meta 17, ao tratar da valorização dos profissionais do magistério que atuam na Educação Básica.

No que tange à equiparação salarial, a meta 17 tem a ousada proposição de buscar nivelar o rendimento médio salarial dos professores ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente até o final do sexto ano de validade do PNE 2014-2024. Convém ressaltar que já foram extrapolados, deste prazo, praticamente quatro anos, e o que se percebe no cenário nacional, em vários entes federados, em especial, na rede estadual do Rio Grande do Sul, é uma desvalorização ainda maior destes profissionais. Isso é visível devido ao parcelamento dos salários, estagnação de promoções e falta de reajustes salariais que se arrasta há um tempo considerável.

Na meta 18, o tema referente à valorização profissional é reforçado no tocante à criação ou manutenção de planos de carreira aos profissionais do magistério que atuam na Educação Básica e Superior pública, considerando o piso salarial nacional como referência, definido em Lei Federal, nos termos do Inciso VIII do Artigo 206 da Constituição Federal.

Relativamente ao uso das TIC, para Barreto (2002), o PNE classifica-as como sujeitos na educação. Assim sendo, elas se fazem presentes, seja a fim de contribuir na operacionalização de várias das metas, seja ligadas à educação a distância, ou ainda, de forma transversal. Exemplo direto de seu uso é apontado pela meta 3 ao tratar, no item 3.11, da ampliação de matrículas do Ensino Médio.

Universalizar o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e aumentar a relação computadores/estudantes nas escolas da rede pública de Educação Básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas da rede pública de ensino médio. (BRASIL, 2010, p. 6).

Outra meta que trata explicitamente do uso das TIC em suas estratégias e é relevante a este estudo é a de número 5. Nesta, o tema central é a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Nas estratégias 5.3 e 5.4, há proposição de fomento para o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação nas práticas pedagógicas, bem como a seleção e divulgação de tecnologias que sejam capazes de alfabetizar e favorecer a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos.

Já na meta 7, o item 7.11 especifica que o uso de recursos tecnológicos tem a finalidade de auxiliar na melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e no item 7.15, estes recursos são apresentados como estratégia à universalização do acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade, com o objetivo de promover o uso pedagógico das TIC.

Quanto à qualificação profissional, a formação a distância está vinculada ao uso de TIC e é apontada na meta 11 a qual visa triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, bem como na meta 14 que tem em vista o aumento das matrículas na Pós-Graduação stricto sensu.

De modo geral, diversas estratégias para ampliar o investimento em estrutura tecnológica na Educação Básica são apontadas no último PNE, a fim de que se possa fazer uso de tecnologias educacionais, seja por intermédio de Programas ou por meio de recursos multimídia.

No que se refere ao Ensino Superior, o foco, neste documento, concentra-se na formação de professores, com o uso de tecnologias de maneira articulada, como também no fortalecimento da pesquisa e construção de novas tecnologias.

Embora o PNE trate das questões profissionais da educação, convergindo em uma preocupação maior no que se refere à qualificação dos profissionais, valorização da profissão e, conseqüentemente, elevação da qualidade do ensino, a situação de instabilidade democrática, política e econômica da União e dos entes federados não aponta para este caminho, levantando incertezas sobre sua efetivação.

Outrossim, as políticas pensadas para a formação dos profissionais da educação necessitam ser firmadas como direitos, para que sejam efetivamente concretizadas e possam romper com políticas de governo que, pautadas em interesses políticos e partidários, acabam

por dismantelar ações que visam efetivamente qualificar a educação. Afinal, “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo.” (BRASIL, 2010, p. 30). Esta afirmação encontra-se no documento de referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 2010, e mesmo após oito anos de sua escrita, continua a refletir o momento histórico e social que se vivencia no país, já que novas políticas públicas vêm sendo aprovadas no campo da Educação Básica.

Em julho de 2015, é homologada a Resolução nº 2/2015, que define as novas DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

De acordo com o exposto nesta Resolução, o que mais chama atenção são as seguintes questões: a) ênfase maior à formação continuada; b) importância de que os projetos de formação sejam articulados entre as IES e a Educação Básica; c) mudanças na carga horária com aumento nas atividades voltadas a práticas; d) formação de forma emergencial e transitória de graduados não licenciados e segunda licenciatura; e) adequação à nova BNCC que, no momento da homologação desta Resolução ainda se encontrava em construção.

No que se refere ao uso das TIC, são apresentadas questões que devem fazer parte do escopo do egresso e, por extensão, da formação inicial, como: a) uso competente das TIC com vistas ao aprimoramento da prática pedagógica; b) ampliação da formação cultural de professores e estudantes; c) inclusão das TIC no desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais; d) relação da linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das TIC para o desenvolvimento da aprendizagem. Complementarmente, quanto à formação continuada, ressalta-se sua importância e necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento, associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia.

Também nos anos de 2015 e 2016, a grande política pública, delineada por meio de consultas públicas e pela contribuição de especialistas, é a BNCC que, construída e aprovada entre críticas e aplausos, foi homologada no final do ano de 2017. Entretanto, a Base para o Ensino Médio, só foi homologada posteriormente, em 2018, anexada ao documento final.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de

Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 7).

De caráter normativo e pautado no desenvolvimento de competências, a BNCC tem sua própria influência sobre a formação de professores, já que reestrutura e exclui alguns elementos até então efetivos e inclui, de forma bastante contundente, outros. Considerando o ano de 2020 como prazo para adequação da Educação Básica à nova BNCC, muitos serão os reflexos também na atuação e na formação inicial e continuada de professores.

Em relação ao uso das TIC, a BNCC, além de possuir uma meta específica sobre o tema, ainda trata, em todos os níveis de ensino e disciplinas, não apenas do seu uso, mas da criação de novas tecnologias, bem como das questões éticas que as envolvem, a exemplo da meta 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Por si só, a meta 5 tem conteúdo para mobilizar os profissionais que formam professores e que atuam na Educação Básica, em busca de mais qualificação e conhecimento sobre o uso das TIC na educação, de modo a atender não apenas à demanda da BNCC, mas também a dos estudantes. Ainda, em conformidade com o que apontam as novas DCN, aprovadas em 2015, é necessário articular as DCN à formação inicial e continuada, em nível superior, e à BNCC. Desse modo, as tecnologias passam a ganhar espaço nos currículos e nas práticas das IES e da Educação Básica.

Considerando, então, as políticas públicas recentemente aprovadas, infere-se que mudanças passam a ser desenhadas na Educação Básica e, conseqüentemente, terão reflexo no Ensino Superior em cursos que habilitam a formação dos profissionais que nela atuarão, abarcando, desse modo, a contextualização social.

A educação é um processo multidimensional. De fato, ela apresenta uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social. Estas dimensões não podem ser visualizadas como partes que se justapõem, ou que são acrescentadas umas às outras sem guardarem entre si uma articulação dinâmica e coerente. (CANDAUI, 2010, p. 55).

A adequação à legislação vigente impõe um novo desafio tanto às instituições de ensino quanto aos professores que atuam na universidade e na Educação Básica. Tendo em vista que as adequações devem ir além dos documentos e da infraestrutura, é inevitável que as práticas realizadas sejam avaliadas, a fim de contemplar, de forma efetiva e contextualizada, o uso das TIC na educação.

4.2 A FORMAÇÃO INICIAL, AS POLÍTICAS E COMPETÊNCIAS

O ato de aprender está relacionado a vários fatores que podem atuar como facilitadores na condução de resultados esperados. Assim sendo, o ambiente, a estrutura, o interesse, os métodos, os recursos, as tecnologias, o sujeito que media a ação, suas convicções, características e posturas frente ao aprender e ensinar influenciam diretamente o processo de aprendizagem.

Quando se pensa, de modo geral, em aprendizagem imediatamente remete-se a certos espaços e sujeitos. Ou seja, são levados em consideração os estabelecimentos de ensino do nível básico até o superior, nos quais os principais agentes atuantes são os professores.

Nesse aspecto, alguns elementos merecem ser observados com atenção, dentre eles, o fato de que os próprios professores, assim como outros profissionais, em um dado momento, são estudantes e muitos continuarão, ou deveriam continuar sendo aprendizes durante toda a trajetória profissional.

O professor é, sobretudo, um estudante permanente, um leitor atento, um pesquisador inquieto. A incompletude do conhecimento humano remete à busca constante de informação atualizada e à produção de conhecimentos novos e significativos no campo de atuação profissional, em um movimento que engloba os contextos social, econômico, político e cultural. (VEIGA; SILVA, 2012, p. 38).

Sob essa lógica, cabe refletir sobre o preparo que os professores, em sua formação inicial, recebem para utilizar as aprendizagens adquiridas, se estas são suficientes para formar o novo profissional, se abrangem o uso das TIC na formação de competências e como se efetiva a relação entre os saberes e a prática cotidiana na Educação Básica.

A formação inicial é aqui entendida como curso de nível superior voltado à formação de professores a partir do qual é reconhecida a habilitação para o trabalho na Educação Básica, ou seja, a partir dela, o professor é considerado apto para exercer a profissão docente.

[...] do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore

para sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. (PIMENTA, 2012, p. 18, grifo do autor).

Atualmente, a formação inicial para atuar na Educação Básica passa a ser realizada em diferentes instituições: universidades, faculdades, institutos e, até mesmo, em escolas de Ensino Médio que contemplam a modalidade de Curso Normal. Essa formação se dá sob diferentes modalidades: presencial, semipresencial e a distância, bem como de acordo com a organização de cada instituição, o que caracteriza um caráter diversificado na formação inicial, ressaltando que todas devem observar e respeitar parâmetros mínimos legislados.

A legislação que regulamenta o sistema educacional em caráter público e privado, da Educação Básica ao Ensino Superior, no Brasil, é a LDB - 9394/96 que, em seu Artigo 62 trata especificamente dos profissionais da educação, deixando claras as intenções de se obter, para atuação na Educação Básica, um nivelamento mediante graduação. Entretanto, sabe-se que a homologação de uma Lei, por si só, não traz mudança imediata. Nessa perspectiva, o próprio artigo assinala que pode ser admitida a formação a nível médio em caráter transitório.

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 42).

Ainda, considerando a LDB, o Artigo 61 explicita que a finalidade da formação dos profissionais da educação é a de criar condições para que se possa atingir os objetivos da Educação Básica, considerando relações entre o que é aprendido nas instituições formadoras e a sua aplicação prática. Para isso, expõe também a formação continuada ou em serviço como uma das relevâncias na construção do professor.

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: 1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; 2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996, p. 21).

O Artigo 67 da mesma Lei, em parágrafo único, aponta que “A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.” (BRASIL, 1996, p. 24). Isso favorece a reflexão sobre questões referentes ao papel das instituições que formam os novos

profissionais e como o professor que atua em sala de aula vai adquirindo experiência.

Assim, “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.” (TARDIF, 2013, p. 39).

A formação inicial deve abarcar um conjunto de elementos que contribuam para a constituição desse professor ideal. Dessa forma, cada instituição desenvolve seus PPC, suas grades curriculares e faz escolhas de tempos, espaços, conteúdos e profissionais que, a partir de sua concepção teórico-metodológica associada a experiências, tem a tarefa de auxiliar no processo formativo dos novos professores.

Dentre os aspectos a serem considerados na constituição dos documentos norteadores, estão as competências que se quer desenvolver nos egressos de cada curso e os pontos considerados pelas IES e pelas políticas públicas vigentes como fundamentais à formação e à demanda oriunda da própria escola de Educação Básica, em especial, em relação aos anseios e às necessidades dos estudantes.

Nessa perspectiva, Perrenoud (2000) já apontava, em seu livro “Dez novas competências para ensinar”, lançado há dezenove anos, que o trabalho do professor estava se transformando e deveria assumir novas posturas, dentre elas, o trabalho em equipe e por projetos, a busca de mais autonomia e pedagogias diferenciadas. Nesta mesma obra, o autor afirma que dez grandes famílias¹⁵ de competências são imprescindíveis na formação do professor, a saber:

- 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2) administrar a progressão das aprendizagens;
- 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 5) trabalhar em equipe;
- 6) participar da administração da escola;
- 7) informar e envolver os pais;
- 8) utilizar novas tecnologias;
- 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10) administrar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Nota-se, aqui, que o papel do professor, em seus diferentes espaços de atuação, caminha para uma maior autonomia e necessidade de constante atualização e cooperação

¹⁵ Perrenoud (2002) fala de famílias de competências, considerando que cada uma das famílias abrange várias competências complementares que, agregadas, contribuem para o desenvolvimento das demais.

profissional, com a finalidade de estar contextualizado com as transformações sociais e tecnológicas, assim como desenvolver, nos estudantes, competências básicas para que estes tenham fluidez nos espaços que ocuparem.

Sob essa premissa, cabe definir competência, visto que esta palavra ganha diferentes sentidos de acordo com o contexto em que aparece. Neste estudo, assume-se a definição de competência como algo que se refere “à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa para com a necessidade que ela sugerir a fim de atuar da melhor maneira possível.” (PERRENOUD, 2002, p. 164).

Cabe ressaltar ainda que o profissional professor, em seu cotidiano de trabalho, enfrenta as mais diversas situações decorrentes do grupo diversificado de sujeitos com os quais interage. Por conta disso, precisa desenvolver em si mesmo competências que possam articular as demandas referentes aos conhecimentos contidos nas disciplinas, aos regulamentos e normas da instituição à qual estão vinculados, à inserção das novas tecnologias, bem como às relações humanas estabelecidas em diversas esferas e situações.

O reconhecimento de competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamentos e das orientações éticas necessárias. Atualmente, define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação, de raciocínio. Todos esses recursos não provêm da formação inicial e nem mesmo da contínua. Alguns deles são construídos ao longo da prática. (PERRENOUD, 2002, p. 19).

Seguindo o exposto por Perrenoud, ao se observar a BNCC¹⁶, percebe-se que a mesma se baseia no desenvolvimento de competências, ainda que vinculadas ao mundo do trabalho. No mesmo documento, são elencadas também dez competências gerais que são desdobradas, na Educação Infantil, em direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando os campos de experiência, e no Ensino Fundamental e Médio, são diluídas nas Unidades Temáticas (UT), nos objetos de conhecimento e nas habilidades que devem ser trabalhadas dentro de cada área do conhecimento em

16 Ao considerar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, homologada em dezembro de 2018, é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica e que deve ser implementada em todas as escolas do Brasil em 2020. A mesma está baseada em dez competências gerais que se avizinham ao proposto por Perrenoud e passa a nortear a educação brasileira, certamente trazendo mudanças também na formação inicial e continuada de professores.

componentes curriculares específicos. De acordo com a BNCC,

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Tendo em vista o papel do professor no desenvolvimento das dez competências tidas como fio condutor do processo de ensino e aprendizagem, a partir da BNCC e considerando, resumidamente, que as mesmas tratam do conhecimento, do pensamento científico, crítico e criativo, do repertório cultural, da comunicação, da cultura digital, do trabalho e projeto de vida, da argumentação, do autoconhecimento e autocuidado, da empatia e cooperação e das responsabilidade e cidadania, a formação inicial de professores também cabe desenvolvê-las.

Ainda nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de desenvolvimento de competências que se referem não apenas ao uso, mas à criação de tecnologias digitais pelos estudantes como aponta a meta 5 da BNCC. Contudo, isso somente pode se efetivar se esta meta, assim como as demais, for desenvolvida primeiramente com os professores. Para tanto, a formação continuada é essencial tanto nas IES quanto na Educação Básica, de forma a colocar o uso de TIC como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista que há políticas públicas favoráveis à utilização de TIC na formação inicial de professores, bem como ao desenvolvimento de competências nos estudantes, cabe a discussão sobre como esses aspectos são encontrados nas IES responsáveis por esta formação.

4.3 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As instituições que atualmente ofertam cursos para a formação de professores têm um papel fundamental no que tange aos rumos da Educação Básica, sendo as escolas o principal espaço de atuação de seus egressos, como argumenta Libâneo (2015, p. 71): “Os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores, necessários à sua identificação com a profissão.” Por essa razão, o reflexo da respectiva formação se dá no contexto em que os egressos estiverem atuando.

Nesse sentido, a forma como cada IES está estruturada, sua linha de gestão, a maneira como são concebidos os currículos de cada curso e seu colegiado de professores, imprimem sua marca na formação dos profissionais dela egressos.

As novas DCN para a Formação Inicial e Continuada de professores, aprovada em 2015, definem que “é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem projeto de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).” (DOURADO, 2015, p. 307).

A construção da identidade institucional é influenciada pelos elementos que a constitui. Um destes elementos é a organização acadêmica na qual a IES se enquadra, visto que o status de universidade dá a ela maior autonomia.

De acordo com a Nota Técnica nº 386/2013/CGLNRS/DPR/SERES/MEC, republicada em 12 de maio de 2015¹⁷, os centros universitários e universidades diferem das faculdades também em função dessa autonomia e, por isso, podem iniciar a oferta de cursos de graduação, exceto Medicina, Odontologia, Psicologia e Direito, sem autorização imediata do MEC. Isso significa que cursos de formação inicial de professores podem ser ofertados ou não a partir da decisão desses espaços, considerando a demanda da comunidade em que estão inseridos.

Convém ressaltar que a universidade, de acordo com Libâneo (2015, p. 261), é “uma instituição pluridisciplinar de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão.” Este é um fator que deve aproximá-la ainda mais da realidade na qual se insere, bem como das demandas sociais, o que é reafirmado pelo Artigo 52 da LDB, ao apontar que as universidades devem se caracterizar por ter “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.” (BRASIL, 1996, p. 19).

Outro elemento desse contexto é a categoria administrativa à qual pertence a IES, podendo ser pública ou privada. Embora este aspecto as diferencie em alguns elementos, ambas fazem parte do Sistema Federal de Ensino. Conforme a Nota Técnica citada, devem obedecer à União no que se refere a credenciar, autorizar, reconhecer, supervisionar e avaliá-las, bem como cada um de seus cursos superiores, sendo que devem, de igual maneira, obedecer a normatizações mínimas propostas pelo MEC.

Ainda é importante salientar que as IES possuem, de acordo com a Nota Técnica nº 793 2015/CGLNRS/DPR/SERES/MEC¹⁸, em seu item 5, autonomia para definir os componentes curriculares de seus cursos e, assim, concretizar sua concepção pedagógica em

17 Disponível em: <<https://goo.gl/npGKEM>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

18 Disponível em: <<https://goo.gl/YQBZNV>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

relação ao perfil de egresso que quer formar. Desse modo, a escolha do currículo não pode ser vista com neutralidade, uma vez que, de acordo com Libâneo (2015), é preciso

compreendê-lo como seleção de saberes e experiências, acompanhadas de sua comunicação na escola, seleção esta feita a partir do que a sociedade julga necessário ser incorporado pelos alunos. Ou seja, se é verdade que o currículo quase sempre expressa interesses dos grupos sociais com mais poder econômico, social, político, com o que as escolas acabam por conformar-se, é verdade também, que pode concretizar objetivos e práticas que representam interesses sociais e políticos dos segmentos majoritários mais excluídos e mais explorados da sociedade. (LIBÂNEO 2015, p. 141).

Com base nos pressupostos expostos, percebe-se que as instituições como um todo têm interferência e responsabilidade no tipo de profissional que irão formar. Ao ingressar num curso de formação inicial para professores, um estudante já tem, em si, cristalizadas atitudes e referências de posturas, métodos e conteúdos, visto que, desde a infância, há contato com estes profissionais e que um número significativo das experiências formativas são mediadas por eles, cabendo-lhes ressignificá-las ou perpetuá-las.

Desta forma, os professores que atuam nestes cursos, têm papel fundamental na caminhada formativa dos futuros professores, já que é neste período que serão construídos os conhecimentos teóricos e práticos da profissão, partindo das mediações e sugestões desencadeadas pelo professor formador, sendo que estas também serão reflexo da sua prática como profissional. (ANDRÉ, 2016, p. 47).

Para tanto, o futuro professor, durante a sua formação, tem: vivências com estudantes da Educação Básica; exemplo de seus professores formadores; disciplinas de maior ênfase conceitual e teórica; disciplinas específicas com o intuito de instrumentalizá-lo para o exercício de sua função; estágios através dos quais se familiariza com o espaço da Educação Básica e suas singularidades, bem como com todo o contexto social em que se insere.

Dessa forma, nota-se que constituir-se professor é algo complexo e o papel das instituições e de seus professores formadores, de igual maneira, torna-se complexo se estes estiverem comprometidos com a qualidade social e da educação, consoante Sartori (2013, p. 30): “Nesta perspectiva, um dos propósitos da formação universitária consistiria em oferecer aos futuros profissionais da educação uma formação que integre as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e técnico, autorizando-lhes a integração entre teoria e prática.”

À vista disso, cabe refletir sobre o papel social das IES que atuam na formação de professores, como também sobre a maneira como se institui a relação entre elas e o campo de atuação dos seus egressos: a Educação Básica e pública. Nessa perspectiva, André (2016, p.

52) assinala que se faz necessário “um novo olhar para a escola, como campo de geração de conhecimentos que devem ser seriamente considerados pela universidade e incorporados aos projetos de formação inicial.” Tendo em vista a disseminação do uso das TIC em todos os espaços sociais, nota-se que ainda há um distanciamento das mesmas em relação ao espaço escolar. Isso ocorre não apenas por questões relacionadas à infraestrutura, mas, muitas vezes, pelo tratamento periférico dado a esta temática nas próprias IES e escolas.

Embora esteja claro que existem políticas públicas e documentos norteadores favoráveis à maior inserção das TIC nos espaços universitários e escolares, a fim de integrá-las ao contexto social, desenvolvendo nos educandos competências para a autonomia nos mais diversos campos do saber, sabe-se que os espaços e mobilização ainda são parcos e paliativos. Parcos ao se considerar as muitas dificuldades em infraestrutura, acesso e oferta, e paliativos devido à utilização muito mais voltada à instrumentalização do que ao desenvolvimento de práticas que contribuam para a práxis futura.

Conveniente refletir também a respeito de como se dá a formação profissional dos professores, tendo em vista o contexto da escola, visto que há uma dissociação em relação ao que é ensinado nas instituições de formação de professores e a forma como isso se desenvolve e se aplica na Educação Básica, bem como a relação que se estabelece com o contexto social. Nesse sentido, verifica-se que a práxis ainda encontra obstáculos para ser estabelecida de forma natural e formativa.

Para Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 14), “Mesmo as melhores universidades são bastante desiguais nos seus cursos, metodologias, forma de avaliar, projetos pedagógicos, infraestrutura.” Isso sem considerar que cada professor é um ser único, com sua própria caminhada e bagagem de experiências, assim como cada estudante também o é. Além de atender a normatizações, é preciso repensar práticas que se voltem às reais necessidades da sociedade, percebendo que a universidade e a escola estão inseridas nela e, por isso, têm o papel de auxiliar na constituição de sujeitos atuantes, através de uma formação que possa abranger e “articular as dimensões técnica, humana e política.” (CANDAUI, 2010, p. 15).

4.4 A IDENTIDADE DOCENTE E O ESPAÇO ESCOLAR

A identidade profissional de cada indivíduo é construída ao longo de sua caminhada e é influenciada por vários elementos. Dubar (2005, p. 301) já apontava que “a formação inicial atualmente não basta para construir uma identidade profissional para si”, o que, nos dias

atuais, continua sendo verdadeiro, principalmente ao se observar a dinâmica social na qual se está inserido, bem como pelo fato de se exercer influência na construção dessa identidade pelos coletivos laborais dos quais o docente faz parte.

Para Dubar (2005, p. 136), a identidade é entendida como “resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.” Sob essa lógica, a construção da identidade docente se configura a partir das questões pessoais de escolha da profissão, tanto quanto das relações construídas com e pela profissão escolhida.

É do resultado dessa primeira confrontação que dependerão as modalidades de construção de uma identidade "profissional" básica que constitua não somente uma identidade no trabalho, mas também e sobretudo, uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e a elaboração de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação. (DUBAR, 2005, p. 149, grifo do autor).

A construção da identidade docente conta com a influência da formação inicial à qual o novo professor é submetido. Entretanto, ela vai se ressignificando ao longo da carreira profissional, especialmente ao se considerar interações, experiências e vivências nos espaços em que o professor está inserido. Nas escolas, a relação com os alunos, com seus pares e com a própria gestão vão formando-o e transformando-o como profissional e ser humano.

Uma identidade profissional se constrói, pois a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão”; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas peneiras de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre teoria e práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também, pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2012, p. 19, grifo do autor).

Este constante construir-se enquanto professor, sugerido por Pimenta, faz com que muitos profissionais tenham motivação e fôlego para ir além, revisar suas práticas, ampliando e buscando novos conhecimentos, mas também faz com que muitos se frustrem, acomodem-se e queiram até mesmo desistir da profissão docente.

Nesse sentido, o espaço da escola pode auxiliar na construção da identidade do professor se constituindo em um dos espaços, ou então, o espaço mais importante. É nele que podem ocorrer as dificuldades, as frustrações, as vitórias, as descobertas, o enquadramento

sobre ser mais tradicional ou não, estar adequado ou não e tantas outras teorias e rótulos que a gestão, os colegas, os estudantes e até o próprio professor vai produzindo sobre si mesmo e sobre o seu fazer pedagógico, desde o momento das práticas de estágio até o final da carreira docente. Segundo Libâneo (2015):

O funcionamento da escola como organização, as relações humanas que vigoram nela, as decisões dos professores em suas reuniões, a cultura que se desenvolve no cotidiano entre professores, alunos e funcionários, os valores e atitudes que os professores expressam como grupo, tudo isso afeta o trabalho na sala de aula. (LIBÂNEO, 2015, p. 33).

Para o autor, todos os elementos mencionados precisam ser assimilados, para que, no planejamento e aplicação da prática profissional, seja possível o alcance do objetivo maior da Educação Básica, conforme prescrevem os Artigos 21 e 22 da LDB: “assegurar a todos os brasileiros a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996). Para alcançar, com êxito, este objetivo exige-se dos professores mais do que a formação inicial pode oferecer. É claro que a partir dela são construídas as bases, por meio das quais os profissionais irão atuar, mas é na prática, dentro do contexto escolar, vivenciando as realidades contidas na sala de aula, que tudo fará maior sentido ou não.

Não é por acaso que professores iniciantes atribuem novos significados a sua formação teórico-acadêmica ao estarem em contato com a sala de aula real em pleno exercício do ofício, atuando como professor. É lá que se deparam com situações conflituosas, inesperadas, cotidianas. É nessa experiência de experiências de ensino que o aluno-mestre irá validar, negar, desenvolver e consolidar os saberes teóricos, transformando-os em experienciais a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo. Assim, com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, o qual possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor. (SILVA, 2009, p. 25).

É perceptível o fato de que o professor como profissional vai se constituindo a partir dos estudos que realiza nas instituições, das experiências que teve como aluno e das que vai construindo e vivenciando com os alunos, na troca com seus pares e na vivência cotidiana das instituições em que atua, mas é preciso pensar também na profissionalização do professor.

Refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão). (LIBÂNEO, 2015, p. 69).

Falar em condições ideais na profissão de professor é refletir sobre variáveis que, por vezes, surpreendem. Dentre as citadas por Libâneo, as que causam maior impacto são as que se referem às condições de trabalho e à remuneração. Acrescente-se a elas a realidade social em que a escola está inserida. Igualmente, a demanda por um olhar sensível às condições e particularidades de cada um, professor e estudante, para efetivação do processo de ensino e de aprendizagem.

Como referido no início desta reflexão, o aprender, e agora, com acréscimo do ensinar, requerem condições que possibilitem e favoreçam que ambos, de fato, sejam efetivados. Isso porque as condições de trabalho, muitas vezes, refletem escolas sucateadas e sem recursos suficientes, salários baixos e atrasados, desvalorização do papel social do professor, dificuldades de acesso a material pedagógico e às TIC. Somam-se a isso, ambientes degradantes, muitas vezes, do ponto de vista físico, mas principalmente psicológicos, devido à responsabilização massiva do professor e da escola como um todo, por fracassos não apenas de estudantes, mas de políticas públicas e de governos de modo geral.

Para André (2016, p. 97), a profissão docente desenvolve-se em um contexto marcado por uma evolução acelerada da sociedade, ou seja, em contextos sociais que condicionam a educação à reflexão de uma série de forças de conflito. É, pois, no espaço escolar, que se efetivam as práticas, os embates, e é nele que surgem as necessidades. A gestão deste espaço diz respeito aos recursos, ao conhecimento, aos conflitos, aos espaços, enfim, a escola é um espaço vivo, mutável, onde não há tempo para deixar para depois, mas é preciso fundamentalmente planejar e executar bem o agora, tendo em vista os propósitos futuros.

Considerando as mudanças políticas e sociais postas, bem como as que começam a ser desenhadas, infere-se que, cada vez mais, torna-se mais complexo o exercício da profissão professor, o que leva as pessoas a pensarem se esta é a melhor escolha.

Substancialmente, faz-se necessário lidar com as adversidades, buscando nos teóricos, na legislação e no enfrentamento fundamentado, inclusive com a prática, os caminhos para qualificar o trabalho realizado e, por extensão, a educação e a sociedade, conforme corrobora Libâneo (2015, p. 39): “para enfrentar as mudanças, a ação e a reflexão atuam simultaneamente, porque elas estão sempre entrelaçadas. Podemos refletir sobre nossa ação, transformando nossa ação em pensamento. Ao mesmo tempo, podemos traduzir ideias em ações.”

Tais ações precisam ser aplicadas no processo de ensino e aprendizagem, com o propósito de atender às necessidades e interesses dos diferentes sujeitos, ao contexto social e à

realidade escolar, considerando que “a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico.

Os professores possuem conhecimentos e habilidades especializadas que adquirem durante o período de formação.” (ANDRÉ, 2016, p. 98). Dessa forma, convém refletir também sobre o uso que os estudantes têm feito das TIC no contexto escolar, pois, como revela a pesquisa “TIC Educação/2017”:

a pesquisa TIC Kids Online, em 2017, 85% das crianças e dos adolescentes de 9 a 17 anos no Brasil eram usuários de Internet, sendo que, em áreas rurais, o percentual foi de 63%. Assim como boa parte dos jovens usuários de Internet nessa faixa etária, 76% usaram redes sociais e 75% enviaram mensagens instantâneas; 76% utilizaram a Internet para fazer trabalhos escolares e 60% fizeram pesquisas na Internet por vontade própria. Ao mesmo tempo, a TIC Kids Online identificou muitas desigualdades no acesso às TIC: entre as crianças e os adolescentes residentes na área rural usuários de Internet, apenas 40% utilizaram algum tipo de computador (de mesa, portátil ou tablet) para acessar a rede, ao passo que 94% o fizeram pelo celular, sendo que 57% realizaram o acesso exclusivamente pelo dispositivo móvel. (CGI, 2017, p. 154).

Considerando os dados expostos, evidencia-se que a escola e os professores não podem se fechar a esta crescente utilização das TIC, desvinculando o espaço escolar da realidade social dos estudantes, mesmo porque as políticas públicas em educação têm assinalado a importância de prepará-los para o bom uso das tecnologias, bem como para a criação destas. Importante enfatizar que a ampliação e a manutenção de Programas que visam minimamente equipar as escolas com hardwares, softwares e banda larga vêm possibilitando esta efetivação.

Assim sendo, mediante a demanda que surge dos estudantes, das políticas e dos espaços sociais, cumpre dizer que a formação inicial e continuada dos professores, bem como os espaços escolares ainda tendem a se fechar para o uso pedagógico das TIC, demonstrando que o professor, em seu espaço de trabalho, tem negligenciado seu uso, porém realizado em sua vida pessoal, conforme aponta a pesquisa “TIC Educação/2017”:

Outro ponto que merece atenção diz respeito às diferenças de uso das tecnologias, especialmente por professores e alunos dentro e fora do ambiente escolar. Ambos os públicos demonstram um uso bastante recorrente das tecnologias, inclusive para algumas atividades lidadas à educação, como a busca de informações e o aprimoramento de conhecimentos. No entanto, os percentuais relativos às atividades realizadas nos espaços escolares apresentam proporções bem menores de uso das tecnologias, inclusive entre as escolas particulares. (CGI, 2017, p. 153).

Tendo em vista, portanto, que a formação inicial possa ou tente abarcar as mudanças

sociais que se tem vivenciado, com a clareza da indissociável relação entre a teoria e a prática, atendendo, de forma satisfatória, a formação de professores para atuação na Educação Básica, estes podem repercutir os traços de autonomia nos estudantes. Desse modo, eles poderão se movimentar, de forma eficaz, por todos os papéis sociais que desempenharão, inclusive no uso das TIC.

O principal equívoco das políticas públicas para formação de professores em TIC está na consideração do letramento digital como um conjunto de habilidades meramente técnicas, o que não permite uma verdadeira inovação das práticas pedagógicas. A formação deveria focar nas metodologias de uso pedagógico de TIC, valorizando inclusive os momentos importantes de trocas entre pares. (CGI, 2017, p. 41).

Apesar de as políticas públicas se voltarem à inclusão das TIC na formação inicial de professores, com Programas que visam equipar os espaços da Educação Básica, com o uso ativo das mesmas pelos professores e estudantes, os espaços escolares carecem de metodologias que incluem significativamente o uso das TIC no fazer pedagógico. Este movimento ainda se dá de forma lenta e periférica, tanto nas IES em se tratando da formação inicial, quanto na formação continuada e na efetiva aplicação no cenário da Educação Básica.

Nessa perspectiva, cabe voltar o olhar para a relação existente entre a didática, o currículo e as TIC, nos cursos de Pedagogia pesquisados, conforme segue no próximo capítulo.

5 A DIDÁTICA, AS TIC E SUA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Neste capítulo, pretende-se apresentar, num primeiro momento, a importância da Didática na formação do professor, bem como sua influência na construção dos currículos e para a efetivação da aprendizagem. Na sequência, o foco são as TIC, que precisam ser entendidas e utilizadas didaticamente, a fim de contribuírem com o processo de ensino e aprendizagem. Ademais, faz-se uma análise da forma como estas aparecem nas grades curriculares e nos PPC das universidades participantes desta pesquisa.

5.1 A DIDÁTICA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação inicial de professores está associada ao papel da educação na sociedade. Dessa forma, a dicotomia encontrada entre teoria e prática se reflete na dificuldade de clareza e compreensão de temáticas que devem ser consideradas centrais para o fazer pedagógico, como afirma Loss (2017, p. 1): “Nessa perspectiva, a Didática se caracteriza como mediação entre as bases teóricas da educação e a prática docente.”

É válido verificar, porém, que diferentes períodos históricos deram origem a diferentes concepções sobre a Didática. Numa breve retrospectiva sobre a Didática no Brasil, nota-se que, até 1930, a mesma era concebida como um conjunto de regras e normas prescritas que orientavam o ensino e o estudo, pautadas especialmente na *Ratio Studiorum*¹⁹, cujos resquícios ainda podem ser detectados nas escolas atuais.

No período seguinte, entre a década de 30 e meados da década de 40, o Projeto de Lei nº 1190/39 instituiu a Didática como curso e disciplina, com duração de um ano. Em 1941, alterações na legislação tornam a Didática um curso independente a ser realizado após o bacharelado. Nesse período, a Didática passa a ser vista como conjunto de ideias e métodos, gerando o perfil do professor técnico que privilegiava o “como fazer” do processo de ensino.

No ano de 1946, o Decreto-Lei nº 9054 desobriga o Curso de Didática para a formação de professores. Assim, até por volta de 1960, os conteúdos dos Cursos de Didática se voltam

19 Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Disponível em: <<https://goo.gl/EmZyrX>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

ao planejamento formal e à elaboração de materiais didáticos, tendo em vista os estágios supervisionados e a formulação de livros didáticos.

O período subsequente que se estende até a década de 80, é marcado por questionamentos sobre a Didática, principalmente no que se refere à dimensão técnica na qual a mesma vinha se constituindo. A partir dessa década, surgem movimentos no campo educacional que visam à retomada do direito dos professores em participar “das definições das políticas educacionais e a defesa de uma Didática que estivesse pautada na compreensão da multidimensionalidade do processo de ensino e de aprendizagem, sendo contextualizada e socialmente comprometida.” (LOSS, 2017, p. 3).

As principais características que direcionam a reestruturação da Didática, suscitada a partir da década de 80, e consideram a multidimensionalidade do processo de ensino e de aprendizagem, são: a) visão do processo de ensino e de aprendizagem como multidimensional; b) necessidade de partir de problemas concretos; c) contextualização da prática pedagógica; d) clareza nos preceitos dessa prática; e) trabalho da relação teoria e prática de forma indissociável, analisando as experiências; f) compromisso com a transformação social ao pensar o conceito de eficiência. (CANDAU, 2013).

Nessa mesma perspectiva, “Observa-se que uma ressignificação da didática emerge da investigação sobre o ensino como prática social viva, nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorre.” (PIMENTA, 2012, p. 23-24). Por isso, é fundamental que, na formação dos professores e na concepção destes, os conceitos de Didática, Pedagogia, Ciências da Educação e Metodologia sejam compreendidos de forma clara, a fim de que possam efetivamente contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, alargando os conhecimentos e propiciando sua integração com a prática. Também com o intuito de clarear conceitos, Libâneo (2015) afirma:

A ciência pedagógica dispõe de ramos de estudo dedicados aos vários aspectos da prática educativa (teoria da educação, política educacional, teoria do ensino (didática), organização escolar, história da Pedagogia). Esse complexo de conhecimentos funda-se no entendimento de que a Pedagogia compõe o conjunto das ciências da educação, mas se destaca delas por assegurar a unidade e dar sentido as contribuições das demais ciências, já que lhe cabe o enfoque globalizante e unitário do fenômeno educativo. Fica claro que, desse ponto de vista, os conhecimentos obtidos dessas ciências, à medida que se referem ao fenômeno educativo, convertem-se em conhecimentos pedagógicos, única razão para a existência de uma sociologia da educação, psicologia da educação, biologia da educação etc. (Libâneo, 2015, p. 124).

A partir da perspectiva de Libâneo, depreende-se que a Pedagogia tem o papel

primordial de unir um complexo grupo de conhecimentos que se fazem necessários, para compreender seu objeto de estudo: a educação. “Daí seu caráter específico que a diferencia das demais: o de uma ciência da prática - parte da prática e a ela se dirige. A problemática educativa e sua superação constitui o ponto de referência para a investigação.” (PIMENTA, 2012, p. 80).

Reconhecer que a educação é um campo complexo, por abarcar um número significativo de sujeitos, conceitos, práticas, teorias, campos do conhecimento, permite a Candau (2010) estabelecer uma distinção entre a Didática Instrumental, pautada basicamente no uso de técnicas, no “como fazer” e a Didática, por ela denominada, Fundamental, que considera as dimensões técnica, política e humana, destacando a construção constante de alternativas à compreensão e à construção do conhecimento mediante a realidade social e escolar que estiver posta.

É neste contexto em que a educação escolar se encontra - entre a crise e a reinvenção - que situamos a didática, como um campo do conhecimento pedagógico orientado à compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e à construção de formas alternativas de desenvolvê-los, orientadas a promover uma educação que responda aos interrogantes atuais da sociedade, dos educadores/as, das crianças e jovens sobre o sentido da escolarização em suas vidas. (CANDAU, 2012, p. 3-4).

Sob essa ótica, cabe dizer que a Didática, conforme é concebida nos cursos de formação inicial de professores, por vezes, não transpõe a barreira da instrumentalização. Mesmo assumindo outras nomenclaturas nas grades curriculares ou se dividindo em geral e específicas, ainda é confundida e trabalhada como uma metodologia. De acordo com Pimenta (2012), a Didática deve

contribuir para que o ensino, núcleo central do trabalho docente, resulte nas aprendizagens necessárias à formação dos sujeitos, em relação, equipados para se inserirem criticamente na sociedade, com vistas a transformar as condições que geram des-umanização. E o faz trazendo as contribuições teóricas que lhe são próprias para a análise, a compreensão, a interpretação do ensino situado em contextos, num processo de pesquisa da realidade, com vistas a apontar possibilidades de superação. (PIMENTA, 2012, p. 84).

Desse modo, mais uma vez, a indissociabilidade entre a teoria e a prática é reforçada com a intenção de que o estudante possa estar preparado para atuar socialmente, associando os conceitos aprendidos às práticas que desempenhará cotidianamente, com o intuito de resolver situações com as quais pode se deparar na docência.

Com base nos desafios a serem enfrentados pelos estudantes, torna-se relevante considerar a distinção entre Didática Geral e Específicas. Para Loss (2017, p. 7), “a Didática

Geral trata da teoria geral do ensino. As Didáticas Específicas ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais.” Considerando que é imprescindível aliar teoria e prática na construção do conhecimento, a Didática só pode cumprir seu papel se puder situar os futuros professores em relação a como o sujeito aprende, em cada tempo/espaço histórico, mediado pelas teorias, tecnologias e especificidades de cada objeto de ensino, além de utilizar os melhores métodos de mediação.

Enquanto as metodologias dos diferentes ensinamentos destinam-se a analisar questões do ensino de uma matéria determinada, o objeto da didática é de natureza geral. A Didática abstrai as particularidades das distintas matérias e generaliza as manifestações e leis específicas do ensino e aprendizagem nas diferentes disciplinas e formas de ensino. (LIBÂNEO, 2002, p. 20).

Essa constatação do autor indica que o professor tem lugar de destaque, em especial, aqueles que atuam na formação inicial de futuros professores, visto que a compreensão conceitual, as linhas teórico-metodológicas e intencionalidade pedagógica serão repassadas.

Seja por meio da Didática, ao esclarecer e dar maior ou menor ênfase à compreensão de cada teoria e método de ensino, seja através da metodologia propriamente dita, ao classificar e descrever formas de transpor a estrutura dos conteúdos para as reais condições de aprendizagem dos sujeitos, o professor pode sugerir a mera instrumentalização ou as multidimensões deste processo, associando-as à sua própria prática cotidiana.

As intenções educativas expressam-se em três níveis: empírico, racional e teórico. Esses níveis de *expressão* das intenções educativas guardam estreita relação com o referencial e envolvem objetivos, conhecimentos e intenções [...] o *nível empírico* é o da vida cotidiana, dos acontecimentos, dos dados da experiência. A intenção educativa, ao se expressar nesse nível, busca articular respostas aos desafios do dia a dia. Já o *nível racional* é aquele que os dados estão relacionados entre si pela mediação de conceitos. É um nível mais elevado. Corresponde ao que conhecemos por ciência. A intenção educativa, quando se expressa nesse nível, visa a soluções mais amplas do que as puras respostas empíricas [...] A radicalidade reside no *nível teórico*, aquele em que tudo se relaciona com tudo. A intenção educativa, expressando-se no nível teórico, de globalidade, corresponde à mais ampla visão possível, vai à raiz do problema educacional, já não se contentando com respostas a emergências individuais ou com reformas de caráter institucional, mas postulando mudanças estruturais que visem à libertação do homem diante da opressão/repressão. (VEIGA, 2012, p. 43-44, grifo do autor).

Nesse conjunto, outros elementos precisam ser considerados, entre eles, os objetivos educacionais que o professor possui e o planejamento necessário para que estes sejam alcançados. Para isso, as concepções teórica e didática que os norteiam, bem como os PPC e os objetivos da instituição, juntamente com o perfil de egressos que se quer formar, indicam o

direcionamento para a seleção de conteúdos, métodos, recursos e avaliação.

Nosso desafio maior é caminhar para um ensino e uma educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando. (MORAN; MASETTO; BEHRENS 2000, p. 15).

Logo, a integração entre teoria e prática, bem como a apropriação e intenção clara do que se faz, por que e para quem se faz devem acompanhar cada professor cotidianamente. Desse modo, pode-se alcançar um ensino que, pautado nas necessidades e na consciência de seu lugar social, atenda à multidimensionalidade dos sujeitos, a fim de que possam se apropriar e exercer suas escolhas na busca por um desenvolvimento integral.

5.2 DIDÁTICA E CURRÍCULO

Partindo do pressuposto de que cabe à Didática auxiliar na compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem e na construção de formas alternativas de desenvolvê-los, visando a um aprendizado centrado nas particularidades e vivências dos estudantes, torna-se imprescindível a percepção de sua relação indissociável com o currículo, como corrobora Libâneo (2000, p. 86): “A didática e o currículo têm objetos de investigação coincidentes, isto é, abarcam a mesma problemática e os mesmos campos de atuação prática”. Sendo assim, o currículo configura “um campo de projeção da didática.”

Tendo em vista que, no currículo, de modo especial o das graduações, encontram-se os componentes/disciplinas que devem ser desenvolvidos, para que se possa reunir um arcabouço de conhecimentos necessários à obtenção de uma habilitação profissional, a compreensão destes é fundamental para a formação daqueles que, em sua futura atuação, deverão aliar os conhecimentos teóricos às práticas diárias, promovendo sua própria práxis. As novas DCN para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério apresentam, referências muito diretas em relação ao currículo, conforme enfatiza Dourado (2015):

O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho. A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de Educação Básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de

formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição. (DOURADO, 2015, p. 305):

A partir dessas considerações a respeito do currículo, discorrer sobre a abrangência de significados que o mesmo assume é fundamental para os cursos de formação, como também na prática docente.

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado de currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizadas por docentes/ redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Mediante o exposto, observa-se que o currículo é muito mais do que um documento norteador, uma vez que ganha vida no planejamento e organização do professor e nas relações construídas entre professores e estudantes em cada aula. Novamente, a Didática mostra-se fundamental, entrelaçando-se ao currículo, de modo que teorias e práticas andem juntas, possam ser vivenciadas e ofereçam aos acadêmicos direcionados pela grade curricular uma construção de conhecimentos que lhes serão imprescindíveis na caminhada profissional.

Para Libâneo (2015, p. 142-143), existe uma diferenciação entre os tipos de currículos, o que enfatiza que as disciplinas contidas na grade curricular são um dos elementos determinantes ao aprendizado dos estudantes. Nesse sentido, aponta a existência de diferentes níveis de currículo; a) formal, legal ou oficial, estabelecido pelos sistemas ou instituições de ensino; b) real, “que de fato acontece em sala de aula”, resultado da prática diária e interação entre professores e estudantes; c) oculto, que se refere às influências de valores, significados e ideologias que perpassam o que está escrito em seu texto, tendo real influência na aprendizagem.

Nota-se que o currículo, ao ser construído e aplicado efetivamente, abrange todos esses níveis, influencia e é influenciado por aqueles que o vivenciam e o colocam em prática. Dessa maneira, a preparação e a percepção dos professores que atuam na formação inicial de novos professores é fator relevante na forma como são didática e metodologicamente tratados os componentes contidos na grade curricular.

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 96-97), “O conhecimento ensinado não é qualquer

conhecimento, mas apenas o corpo de conhecimentos selecionados pela sociedade para serem ensinados, tanto pela possibilidade de serem ensinados, quanto pela importância conferida socialmente a esses conhecimentos.” Assim sendo, é importante que o professor volte seu olhar para questões de tempo e espaço onde cada currículo é criado e efetivado, visto que as relações sociais e de poder envolvidas sempre agem sobre ele.

Seguindo essa linha de pensamento e considerando também os avanços tecnológicos que as sociedades têm experimentado, convém analisar a forma como os currículos estão incluindo a tecnologia, para formar profissionais preparados para lidar com esses aspectos no cotidiano profissional. Sabendo que o Curso de Pedagogia prepara profissionais que atuam não apenas nas salas de aula, mas também na gestão escolar e em outros espaços sociais e que, cada vez mais, as TIC estão sendo solicitadas nas atividades, é importante analisar também como estas estão sendo concebidas nos currículos, em seus diferentes níveis.

5.3 APRENDIZAGEM E RECURSOS DIDÁTICOS

A separação entre teoria e prática, há muito tempo, vem sendo discutida e a lacuna entre elas pouco tem diminuído. Nesse contexto, entender como o sujeito aprende na graduação ou mesmo na Educação Básica, torna-se fundamental, para que, a partir disso, seja possível articular questões didáticas e metodológicas, dispondo de estratégias e recursos que possam alcançar a todos os estudantes e efetivá-los no processo de ensino e aprendizagem.

Ao se pensar no professor em sua formação inicial, fica claro que o mesmo precisa se apropriar de diversas teorias para fundamentar e transpô-las para a sua prática, a fim de que esta possa efetivar a aprendizagem dos sujeitos. Nesse aspecto, destacam-se as teorias mediacionais de aprendizagem, concebidas por Sacristán e Gómez (1998, p. 29): “a aprendizagem é um processo de conhecimento, de compreensão de relações, em que as condições externas atuam mediadas pelas condições internas.” Sob tal concepção, é possível afirmar que professores e estudantes aprendem e ensinam em um movimento constante de aprendizagens.

Referentemente à aprendizagem, é importante ter em mente que ao professor que forma outros professores cabe ir além da preocupação com a futura atuação de seus pupilos na Educação Básica. É necessário que este tenha clareza sobre a aprendizagem e sobre os procedimentos necessários para que ela se concretize também em sua própria atuação enquanto professor, de modo que sua prática seja coerente e formativa em relação ao que se

professa na graduação.

Ao se apropriar do conhecimento em sua formação inicial, o futuro professor deve fazer uso dele, a fim de desenvolver suas estratégias e transferi-las à sua prática, auxiliando na construção de conhecimentos dos estudantes nos espaços onde atuar, pois, de acordo com Sacristán e Gómez (1998, p. 73), “A forma de atuar do docente nos intercâmbios educativos, a maneira de planejar sua intervenção, de reagir frente às exigências previstas ou não da mutante vida da aula, dependem, em grande medida de suas concepções mais básicas e de suas crenças pedagógicas.”

Mediante essa percepção, cabe acrescentar que a aproximação do conteúdo a ser explorado com a prática cotidiana é essencial para que a aprendizagem escolar não se volte apenas à teoria, mas sim, seja preta de significados aplicáveis no cotidiano, seja do professor na condição de estudante em formação, seja do estudante da Educação Básica em relação ao seu contexto.

O planejamento e os recursos dos quais o professor lançar mão em suas aulas assumem, portanto, o papel fundamental para a compreensão e aprendizagem dos conteúdos, contribuindo para facilitar o processo de ensino e aprendizagem e a aproximação entre a teoria e a prática. Recursos, aqui, entendidos conforme definição de Souza (2006, p. 111): “Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino e na aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos.”

Logo, pode-se dizer que todo professor faz uso de diferentes recursos ao longo de sua carreira e que é possível, e até mesmo recomendável, que diferentes recursos sejam utilizados em uma única aula, visto que a diversidade destes pode contribuir para propiciar a compreensão dos conceitos pelos estudantes, considerando que cada sujeito é único em suas características e não aprende de uma única forma.

Tendo em vista que, ao longo dos tempos, novos recursos foram sendo incorporados ao contexto escolar, nota-se que a oralidade por parte do professor já foi o único recurso disponível. Com o passar dos tempos, quadro, giz branco, giz colorido, cartazes, mapas, modelos de gesso, obras literárias, livros didáticos, folhas mimeografadas, fotocópias, fotos, rádio, televisão, filmes, retroprojetores, entre outros, foram sendo, gradativamente, introduzidos como recursos na intenção de auxiliar na compreensão de conhecimentos.

Todavia, o contexto social atual e os avanços tecnológicos abriram caminho para a introdução de uma nova onda de recursos que podem ser incorporados ao processo de ensino e aprendizagem. É o caso de projetores multimídia, computadores, notebooks, netbooks e

smartfones, com ou sem acesso à Internet e suas infinitas possibilidades. Apesar dessa diversidade, é imprescindível levar em consideração como os mesmos podem ser utilizados a favor do ensino e da aprendizagem e se isso será feito de forma natural pelos professores.

O papel do professor neste processo é de vital importância para que o uso de tais recursos alcance o objetivo proposto. O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo. Os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina. (SOUZA, 2006, p. 111).

No contexto atual, não basta simplesmente lançar mão de recursos que contribuam para a aprendizagem, pois o professor, em qualquer nível de ensino, precisa ter clareza de seus objetivos para o uso destes, das necessidades dos estudantes e como podem contribuir para a compreensão e construção de competências. Assim, a utilização de qualquer recurso baseado em modismos passageiros, sem priorizar o desenvolvimento de experiências e conhecimentos aos estudantes, partindo de objetivos e planejamento do professor, será apenas um passatempo.

Nesse viés, a prática docente passa a assumir novas características na escola, o que permite aos professores inúmeras experiências de interação, comunicação, reflexão, construção e envolvimento na criação de procedimentos pedagógicos que proporcionam múltiplas possibilidades à prática docente, refletindo-se em construção e aprendizagem na sala de aula. As TIC's, presentes no cotidiano das pessoas, representam a necessidade de serem utilizadas na sala de aula, considerando que podem contribuir para que o processo de ensino e de aprendizagem se torne mais atraente, crítico, dinâmico e significativo. (SCHEFFER; HEINECK, 2016, p. 18).

É preciso reforçar a ideia de que nenhum recurso precisa ser abandonado a partir da incorporação de outros, pelo fato de que as diferentes realidades nas quais atuam os professores, bem como o grande número de sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem e suas especificidades, abrem espaço para que todos os recursos possíveis sejam utilizados em consonância com os currículos e a favor da efetivação da aprendizagem.

Destarte, o papel que os professores desempenham, seja nas IES ou na Educação Básica, perpassa pela incorporação dos novos recursos tecnológicos disponíveis, a fim de ampliar o leque de possibilidades para vincular os conteúdos escolares à vida cotidiana, dando significado às informações e possibilitando que teoria e prática possam convergir de forma planejada, intencional e significativa na construção de conhecimentos escolares ou não.

5.4 O PAPEL DAS TIC NA APRENDIZAGEM

Certos de que aprender é algo inerente ao ser humano e que dadas as diferentes condições, é possível desenvolver maior ou menor aprendizagem acerca de diferentes temáticas, não se pode ignorar o fato de que a tecnologia tem gerado inúmeros avanços nas mais distintas áreas. Isso também se deve a aprendizagens e a técnicas de resolução de problemas construídas pelas sociedades ao longo dos anos, como esclarece Kenski (2012a, p. 21): “A evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época.” Nessa perspectiva, para pensar sobre tecnologia, é necessário primeiramente defini-la.

Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento - uma caneta esferográfica ou um computador -, os homens precisam pesquisar, planejar, criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso chamamos tecnologias. (KENSKI, 2012a, p. 24, grifo do autor).

A partir dessa definição, vale destacar que o tempo e o espaço em que cada sociedade está inserida faz com que diferentes tecnologias sejam criadas e utilizadas em seu benefício. Entretanto, aos que se apropriam das tecnologias, novas condições de interação e participação social vão sendo descortinadas embora isso não aconteça de forma equitativa e nem mesmo imediata.

Consoante Kenski (2012a, p. 24), “Nas atividades cotidianas lidamos com vários tipos de tecnologias. As maneiras, jeitos, habilidades especiais de lidar com cada tipo de tecnologia, para executar ou fazer algo chamamos de técnicas.” Por conseguinte, ter acesso e se apropriar dessas técnicas não é algo tão simples, visto que implica também em relações de capital, poder e hierarquização. Dessa forma, tornar as tecnologias mais próximas de todos é um desafio que também perpassa o contexto escolar.

Ao falarmos em novas tecnologias, na atualidade, estamos nos referindo principalmente, aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. Essas tecnologias se caracterizam por ser evolutivas, ou seja, estão em constante transformação. Caracterizam-se também por terem uma base imaterial, ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos. Seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria-prima é a informação. (KENSKI, 2012a, p. 25).

É imprescindível pontuar que quando se fala em tecnologias, o primeiro pensamento

remete ao termo Informática e, quase que automaticamente, em computadores e celulares. Por essa razão, é importante delinear alguns esclarecimentos.

Neste estudo, concebe-se Informática²⁰ como a ciência cujo objeto de estudo é o tratamento da informação por meio de computadores e de outros dispositivos de processamento de dados. A partir desta concepção, o conceito se expande, indo além de equipamentos físicos e softwares, fazendo com que outros termos, atualmente utilizados, precisem ser pontuados. É o caso das TIC que são “baseadas no uso da linguagem oral, da escrita e da síntese entre som, imagem e movimento, o processo de produção e o uso destes meios.” (KENSKI, 2012a, p. 28).

Acrescenta-se ainda o conceito de Novas Tecnologias de Informação e da Comunicação (NTIC) que “caracterizadas como midiáticas, são, portanto mais do que suportes. Elas interferem no nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimento.” (KENSKI, 2012b, p. 23).

Essa interferência já é amplamente vista em residências, ruas, estabelecimentos e até mesmo nas escolas, personalizando a interação com os outros e com as informações que se expandem e ficam mais acessíveis. Neste trabalho, vislumbra-se a utilização das NTIC, haja vista seu potencial pedagógico, e, portanto, acessíveis a uma parcela considerável da população, seja de forma individual (computadores pessoais, celulares e tablets) ou em espaços públicos como escolas, universidades, bibliotecas e espaços disponibilizados pelo poder público como telecentros.

As novas tecnologias de informação e da comunicação (NTIC) articulam várias formas eletrônicas de armazenamento, tratamento e difusão da informação. Tornam-se “midiáticas” após a união da informática com as telecomunicações e o audiovisual. Geram produtos e têm como algumas de suas características a possibilidade de interação comunicativa e a linguagem digital. (KENSKI, 2012b, p. 25-26, grifo do autor).

A possibilidade de utilização das NTIC por parte de cada indivíduo perpassa algumas situações como, por exemplo, a de que nem todos têm acesso à aquisição e ao uso pessoal de tecnologias mais avançadas e ainda pelo fato de que o desenvolvimento destas se dá de forma contínua e rápida, o que gera custos elevados, tornando, assim, inacessível a muitos.

No contexto educacional, onde existem TIC disponíveis, embora não de última geração ou em quantidade satisfatória, não lançar mão delas de modo a propiciar a utilização e a apropriação por parte dos estudantes, pode se caracterizar como uma forma de exclusão.

20 Dicionário on-line de português. Disponível em: <<https://goo.gl/zhpJbL>>. Acesso em: 6 jul. 2018 .

Para Scheffer (2017, p. 38), “os recursos tecnológicos podem levar a diferentes maneiras de tratar a aprendizagem, o ensino e os conteúdos na sala de aula, sendo este um aspecto de relevante importância para o professor.” Isso suscita um relevante questionamento: Até que ponto, enquanto usuários de tecnologia que cada um é, reflete-se sobre o quanto estes novos recursos têm alterado comportamentos individuais e sociais, não só escolares, mas de modos de vida e produção?

É, pois, mediante indagações e reflexões a respeito do papel que cada um tem no cenário educacional, se está ou não desempenhando, como educador, a função de possibilitar a compreensão e o uso de novas tecnologias para interação com o contexto escolar e social pela articulação de teorias e práticas, que mudanças podem ocorrer e o processo de ensino e aprendizagem se tornar mais produtivo e desafiador. Veiga e Silva contribuem com esta reflexão ao afirmarem que:

As mudanças que se sucederam no planeta, em todas as sociedades, afetaram e continuaram afetando os inúmeros subsistemas sociais, entre os quais a educação e, conseqüentemente, a escola, embora havemos de convir, esta nem sempre consiga acompanhar as mudanças ao compasso das transformações que acontecem na sociedade. (VEIGA; SILVA, 2012, p. 15).

Sabe-se que, atualmente, as escolas têm apresentado restrições no que se refere ao uso das tecnologias e que essas partem de diferentes questões, de acordo com a realidade na qual estão inseridas, considerando elementos estruturais, de equipamentos, de acesso à rede mundial de computadores, de gestão e de uso. Verifica-se, assim, a necessidade de se diagnosticar, nas diferentes realidades, os reais motivos pelos quais as TIC não têm conseguido ultrapassar, de maneira eficiente, no sentido de construção do conhecimento, os muros das escolas.

A preocupação inicial, por parte dos professores, em relação ao avanço das Tecnologias Informáticas teve relação com o impacto que as mesmas tiveram junto às fábricas nas quais a substituição de força de trabalho pela automatização gerou a perda de muitos empregos. Elucidando essa informação, Veiga e Silva (2012) afirmam que:

O avanço tecnológico deve estar a serviço do homem. O papel do professor jamais poderá ser substituído por uma máquina se o nosso compromisso for com uma educação para a emancipação. Os recursos tecnológicos são instrumentos que devem ser usados para facilitar o acesso ao conhecimento e à sua produção, mas, por si só, jamais terão condição de desempenhar sozinhos o papel de formadores de massa crítica, de agentes sociais. (VEIGA; SILVA, 2012, p. 32).

O fato de o professor não ser substituído pela tecnologia não exclui, no entanto, a

importância dele se apropriar desses recursos e fazer uso dos mesmos, objetivando aproximar o contexto social atual aos conteúdos desenvolvidos, de modo que os estudantes também tenham acesso às TIC e saibam utilizá-las de forma a contribuir com seu crescimento intelectual, pessoal e profissional. Candau (2012) chama a atenção para o fato de que as mudanças na sociedade têm reflexo no contexto escolar e, sendo assim, é necessária a adequação a elas, partindo da própria prática pedagógica.

Há necessidade de busca de novos referenciais para lidar com novos contextos, novos sujeitos, novas problemáticas, como, por exemplo, a violência e os impactos provocados pelas tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, as questões relativas ao multiculturalismo ganham maior presença, seja quando apontam o tema das diferenças como uma possibilidade de enriquecimento da reflexão e ação didáticas, ou quando suscitam preocupações em relação à articulação entre o social e o cultural. (CANDAU, 2012, p. 8).

Considerando que as TIC possibilitam “deixar de lado a estrutura serial e hierárquica na articulação dos conhecimentos e se abrir para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempos e pessoas diferentes” (KENSKI, 2012a, p.32), a incorporação destas no fazer cotidiano dos professores, sejam eles universitários ou da Educação Básica, passa por um processo, ao mesmo tempo, de estranhamento, conhecimento e apropriação, assim como já ocorreu com outras tecnologias ao longo do tempo.

Saber quais são as competências necessárias para tornar o uso de tecnologias significativo no contexto escolar é um questionamento pertinente, porém, mais do que só se apropriar do uso das tecnologias, é preciso aprender como utilizá-las em prol do ensino e da aprendizagem, o que remete aos aprendizados adquiridos em espaços formais de ensino. Teixeira (2001) faz uma dura crítica a estes espaços ao afirmar que:

Na sociedade atual, torna-se preocupante perceber que médicos, advogados, administradores de empresa, economistas e, sobretudo, professores saem das universidades analfabetos em termos de tecnologia e, o que é mais preocupante, permanecem nessa condição. É importante que os professores e profissionais de todas as áreas tenham a capacidade de interagir ampla e versatilmente com as tecnologias. (TEIXEIRA, 2001, p. 41).

De forma categórica, a afirmação feita por Teixeira há 17 anos ainda é válida e atual, principalmente no que se refere aos professores, como demonstram também a pesquisa “TIC Educação/2017” e as realizadas pelo Porvir (2018). Dessa forma, infere-se que não se tem percebido avanços significativos na incorporação das TIC na educação.

A partir dessas contribuições, percebemos que o letramento digital dos professores

permanece como um desafio às políticas públicas. A oferta de formação inicial e continuada em TIC tem focado excessivamente no domínio técnico das tecnologias, sem uma efetiva atenção ao desenvolvimento das habilidades que o professor precisa para integrar as TIC às ações pedagógicas. (CGI, 2017, p. 36).

Quando se exige a incorporação das TIC no contexto educacional, o professor acaba por desconectar a escola do contexto atual. Os estudantes, sejam eles de cursos de graduação ou da Educação Básica, são inundados cotidianamente por informações midiáticas, geradas pela ação e comunicação. Sendo assim, negar seu uso como potencializador da aprendizagem pode gerar uma desmotivação dos estudantes para com a escola, visto que querem participar, por isso

não falam em novas tecnologias, falam do que fazem com elas, como criar um site, enviar um e-mail, jogar e brincar em rede com amigos virtuais, localizados em partes diferentes do mundo, baixar músicas, e clipes, enfim, utilizar naturalmente a capacidade máxima de seus computadores para interagir e criar juntos. (KENSKI, 2012a, p. 52).

Ocorre que, para esse protagonismo, associado à criatividade e ao trabalho cooperativo, ser estimulado através das Tecnologias Informáticas, os professores precisam estar preparados ou, no mínimo, dispostos a aprender conjuntamente, abandonando o papel de detentor do saber, fazendo perguntas e intervenções adequadas, para que a informação disponível em larga escala se transforme em conhecimento.

Quando bem utilizada, a tecnologia tem um papel transformador, pois pode configurar um recurso de aprendizagem a ser utilizado nas mais diversas áreas do conhecimento, levando os sujeitos à descoberta de novos horizontes, vislumbrando novas alternativas. Assim, o papel fundamental dos professores, no contexto da Educação Básica e na formação inicial de professores, é o de criar novas possibilidades de interação e aprendizagens aos estudantes, aproximando a escola do contexto social que vivenciam. Com base nesse pressuposto, a abordagem a seguir coloca em evidência a forma como as TIC estão inseridas nas grades curriculares e nos PPC das IES pesquisadas.

5.5. AS GRADES CURRICULARES DAS IES PESQUISADAS E A INSERÇÃO DAS TIC

A busca pelos documentos oficiais que norteiam a formação inicial de professores nos Cursos de Pedagogia das universidades pesquisadas constituiu o primeiro movimento da investigação documental, a fim de perscrutar como as TIC estão inseridas. Para tanto, realizou-se pesquisa junto aos sites oficiais da Universidade Regional Integrada do Alto

Uruguaí e das Missões - URI²¹, Campus Erechim e Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS²², Campus Erechim, nos espaços destinados aos Cursos de Pedagogia. Nestes espaços, informações gerais sobre cada um dos cursos são disponibilizadas, contudo, o tipo de informações e a forma como estão disponibilizadas difere de uma universidade para outra.

Considerando os dois documentos que, desde o início, foram estabelecidos como material de análise: grades curriculares e PPC dos Cursos de Pedagogia, salienta-se que, na UFFS, ambos os documentos foram encontrados facilmente na página do curso, disponíveis para download. Na URI, apenas a grade curricular é disponibilizada na página do referido curso, o que exigiu contato com a coordenação do curso que, prontamente, disponibilizou o material para análise.

Em uma primeira observação dos documentos, já se denota que ambos foram construídos em consonância com a legislação vigente, atendendo aos referenciais legais e às normatizações no que se refere à carga horária mínima e aos estágios, como também a inclusão, em suas grades curriculares, de componentes que atendam, direta ou indiretamente, à obrigatoriedade no que se refere às questões Étnico-Raciais, do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Inclusão, Direitos Humanos e Educação Ambiental.

Considerando que a partir do que consta na grade curricular é que se constroem os ementários nos quais estão descritos os objetivos de cada componente curricular, os conteúdos a serem abordados, a metodologia e a avaliação²³, fica clara a importância do PPC como norteador do percurso que os acadêmicos devem seguir, a fim de atingirem a completude da formação inicial, com o título de pedagogos.

Sob a premissa de que Pedagogia é um curso que forma professores, principalmente para atuação na Educação Básica, cabe refletir que a escolha da grade curricular, além de respeitar as legislações, precisa estar em consonância com as demandas da sociedade na qual a universidade se insere, para que possa atender às necessidades e contribuir com o desenvolvimento de seu entorno social.

Quando os professores e a equipe escolar planejam o currículo, eles realizam uma escolha para responder a estas indagações: O que nossos alunos precisam aprender, para que aprender, em função de que aprender? Há aí uma espécie de diálogo com a sociedade e entre a própria equipe de professores, sobre o que é relevante que os

21 Informações disponíveis em: <<https://goo.gl/3y9bdx>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

22 Informações disponíveis em: <<https://goo.gl/wvN6aG>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

23 Nem sempre todas as informações ficam disponíveis no ementário divulgado em sites oficiais, mas posteriormente os elementos constam nas ementas ou planos de ensino entregues e/ou discutidos com os acadêmicos no início dos estudos de cada componente curricular.

alunos aprendam em função de suas necessidades pessoais e das necessidades e exigências de interesses em jogo na sociedade. (LIBÂNEO, 2015, p. 41).

O currículo oficial expresso nas grades dos cursos pesquisados, embora possua elementos que convergem, também possui suas particularidades. Esses pormenores refletem também a organização da universidade e da equipe nela atuante, bem como suas perspectivas mediante a educação e a formação inicial de professores.

De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 21), “Talvez seja óbvio afirmar que o ensino precisa ser planejado e que este planejamento envolve a seleção de determinadas atividades/experiências ou conteúdos e sua organização ao longo do tempo de escolarização.” Exatamente esta forma de organização de cada uma das universidades que se busca explicar no Quadro 2, contemplando principalmente aspectos de carga horária, número de créditos, distribuição de componentes obrigatórios, estágios e horas complementares, organização das disciplinas e disciplinas relacionadas ao uso de TIC.

Quadro 2 - Organização e carga horária Componentes Curriculares

Instituição de Ensino Superior	URI - Campus Erechim	UFFS - Campus Erechim
Carga horária total	3.200 horas	3.375 horas
Disciplinas obrigatórias	2.340 horas	2.865 horas
Aprofundamentos de estudos	460 horas	-----
Estágio Curricular obrigatório	300 horas	300 horas
Atividades Complementares	100 h	210 horas
Tempo de integralização	Mín. 4 anos - Máx. 8 anos	Mín. 5 anos - Máx. 10 anos
Número de componentes curriculares distribuídos nos semestres letivos	54 componentes distribuídos em 9 semestres	54 componentes distribuídos em 10 semestres
Nomenclatura utilizada no agrupamento de disciplinas e a respectiva quantidade de créditos atribuída a cada grupo	Gerais - 14 componentes Específicas - 15 componentes Formação docente - 13 componentes Articuladoras - 12 componentes	Domínio comum - 11 componentes Domínio conexo - 5 componentes Domínio específico - 38 componentes

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A partir dos dados observados nas grades curriculares dos Cursos de Pedagogia das duas universidades e organizados no Quadro 2, pode-se notar que, em termos numéricos, os semestres, a quantidade de componentes curriculares e até mesmo a carga horária se aproximam muito. Quanto à organização de cada universidade em relação ao agrupamento de disciplinas e às suas nomenclaturas, percebe-se diferenças que serão melhor exploradas na análise dos PPC.

Na URI, dos 54 componentes curriculares, o componente curricular Educação e

Tecnologias A é ministrado no primeiro semestre do curso e é o único que aparece na grade curricular relacionado diretamente à nomenclatura TIC. O mesmo encontra-se no grupo de disciplinas gerais, composto por outros 13 componentes curriculares.

Na UFFS, dos 54 componentes curriculares que constam na grade, dois são identificados com relação direta à respectiva nomenclatura. O primeiro componente é Introdução à Informática, que faz parte das disciplinas consideradas de domínio comum, ministrado no primeiro semestre de curso e pré-requisito para o segundo Tecnologias Digitais e Educação. Este é ministrado no sétimo semestre letivo e faz parte das disciplinas apontadas como de domínio específico. Nota-se, aqui, uma preocupação relativa a um mínimo de conhecimento instrumental básico para que os acadêmicos possam, depois, associar as tecnologias ao contexto da educação.

5.6 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES E AS TIC NAS IES PESQUISADAS

Tendo em vista a análise dos PPC a partir do objetivo de identificar a presença das TIC, de forma clara e descritiva, como parte integrante destes documentos, foram observados principalmente os fundamentos norteadores, o perfil do curso, o perfil dos egressos, os objetivos, o campo de atuação, a organização curricular e a avaliação.

Consoante Libâneo (2015, p. 128), “O projeto é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação.” Desse modo, a análise do mesmo pode apontar elementos significativos no que se refere à investigação sobre o uso das TIC na formação inicial de professores nos Cursos de Pedagogia, das universidades selecionadas. Ainda, de acordo com o autor,

O projeto pedagógico-curricular é a concretização do processo de planejamento. Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. (LIBÂNEO, 2015, p. 126).

Mediante a tomada de conhecimento dos PPC, foi possível traçar um panorama geral do processo educativo almejado por cada uma das universidades, localizando onde estão inseridas as TIC na organização curricular e conhecendo os principais objetivos, fundamentos norteadores e o perfil de profissionais que dessas instituições serão oriundos. Para tal

efetivação, considerou-se que o PPC

está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram. Ao mesmo tempo, é um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria esta cultura, projetando a cultura organizacional que se deseja visando à intervenção e transformação da realidade. (LIBÂNEO, 2015, p. 126-127).

Cabe aqui ressaltar que as grades curriculares analisadas são referentes às turmas de acadêmicos que colaram grau no ano de 2018, participantes desta pesquisa. Assim sendo, é conveniente salientar que, embora suas grades curriculares sejam anteriores às DCN, aprovadas em 2015, não há alterações no que se refere à quantidade ou nomenclatura e ementa das disciplinas relacionadas diretamente ao uso de TIC na grade em vigor.

Diante desse contexto, um primeiro dado a abordar está suplantado na justificativa de criação de ambos os cursos, na qual consta a necessidade da formação inicial para professores para atender à demanda e às necessidades sociais da região. No que tange à UFFS, esse fator é primordial pelo fato de oferecer ensino gratuito e de qualidade, gerando democratização de acesso à universidade no interior e parceria com a comunidade e escola pública.

A URI, ao apontar a importância de preparar profissionais para a sociedade atual, caracteriza-a como “uma sociedade globalizada e tecnológica que precisa intensificar os processos qualitativos dos sistemas educacionais, com seres humanos pesquisadores, críticos, inquietos e com conhecimento.” (URI, 2014, p. 13).

Nota-se que, embora o pano de fundo seja o mesmo, isto é, a formação inicial de professores no Curso de Pedagogia, cada uma das universidades tem suas particularidades de organização e elaboração tanto no que diz respeito à grade curricular quanto ao PPC. No que se refere às TIC, objeto de análise deste estudo, percebeu-se que a tecnologia é citada nos PPC ao se referir aos avanços da sociedade e à preparação profissional como um aspecto voltado à instrumentalização.

Para Candau (2010, p. 52), “consequentemente no que se refere à formação dos educadores, a grande preocupação é a instrumentalização técnica. Ela é vista muitas vezes como um fim em si mesmo e como um elenco de procedimentos a serem dominados.” Logo, o uso das tecnologias não pode ser considerado um mero instrumento, mas fundamentalmente um recurso que possa contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem.

A UFFS apresenta, em seus referenciais norteadores ético-políticos, epistemológicos, metodológicos e legais e nas ações propostas pela universidade, o compromisso com a “Construção de ideias para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, social e

cultural referenciados na dignidade da pessoa, nos valores sociais do trabalho, no pluralismo político e na solidariedade humana.” (UFFS, 2014, p. 29).

Quanto à URI, a mesma temática é abordada com a nomenclatura de fundamentos norteadores e embora enfatize a formação de um profissional que atenda às novas demandas sociais em seu fazer pedagógico, não aborda diretamente a questão das TIC.

Nos objetivos traçados para o Curso de Pedagogia, ambos os PPC convergem na questão da formação de um profissional que possa atuar tanto em sala de aula quanto em gestão, de forma a se comprometer com uma sociedade mais democrática, com a pesquisa e com um ensino de qualidade, todavia, sem fazer menção explícita ao uso das TIC.

O mesmo ocorre na descrição do perfil do profissional/egresso a qual enfatiza, de modo geral, que o profissional/pedagogo deve ter amplitude em sua visão de escola, ser sensível à multiculturalidade, dominar conhecimentos teórico-práticos e buscar a pesquisa. O domínio das TIC que, na atual sociedade, faz parte da vida dos acadêmicos, tanto em nível pessoal quanto profissional, essencial para um desempenho bem sucedido, não está referido nos PPC. Não obstante, Kenski (2013, p. 72) destaca: “Os avanços tecnológicos redefiniram novos perfis de atuação profissional nos quais, no mínimo, a fluência tecnológica, se faz necessária.”

Tendo em vista a afirmação de Kenski (2013), infere-se que a fluência tecnológica é e continuará sendo uma constante exigida para atuação profissional, o que se aplica também aos egressos do Curso de Pedagogia nos diferentes setores em que poderão atuar. Desse modo, estar preparado é um requisito basilar para o exercício pleno da profissão escolhida.

As novas DCN, de 2015, determinam que as universidades, ao construírem os PPC, devem fazê-lo na perspectiva de que o egresso tenha, pelo percurso formativo vivenciado, adquirido conhecimentos e desenvolvido habilidades que lhe propiciem condições para exercer sua função com qualidade. Essa determinação é apontada pelas respectivas Diretrizes ao se referir ao perfil profissional do egresso, conforme argumenta Dourado (2015):

Deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de Educação Básica. (DOURADO, 2015, p. 307).

Assim sendo, cabe às universidades que têm autonomia para organização de sua grade curricular, o interesse e a interpretação do tema em se tratando da inserção do uso de Tecnologias Informáticas, uma vez que este pode ficar restrito à atuação de cada professor, a uma única disciplina ou estar presente na articulação com a preparação didática e metodológica dos acadêmicos que, posteriormente, poderão fazer a transposição desses saberes em sua própria prática docente. No entanto, é notório que nem todos os professores se sentem confortáveis na utilização de TIC em seu labor pedagógico. Apesar disso, segundo Pireddu (2013),

O uso generalizado, de massa, mas também pessoal, da tecnologia de informação e comunicação ajuda a reconfigurar muitos aspectos das nossas vidas, incluindo as maneiras pelas quais criamos, consumimos, interagimos uns com os outros, aprendemos coisas novas. Os usuários adquirem cada vez mais capacidade autônoma de produção. (PIREDDU, 2013, p. 253).

Considerando que a atual sociedade se encontra, cada vez mais, dependente, envolta e beneficiada pelas tecnologias de todos os tipos em seu cotidiano, fazendo uso de sistemas para controles, registros, comunicação, lazer e aprendizagem, os profissionais habilitados pelo Curso de Pedagogia podem atuar em diversos espaços além do escolar. Certamente, em algum momento de sua atuação, será exigido no uso das TIC.

A diversidade dos espaços de atuação é apontada no PPC de Pedagogia da UFFS, ao afirmar que seus egressos estarão aptos a atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal e em cursos de Formação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Muito semelhante ao que se refere à área de atuação, o PPC da URI afirma que seus egressos têm como espaços de laboração a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as disciplinas pedagógicas do Ensino Médio e a gestão nas organizações. O mesmo difere do perfil de egresso da UFFS, ao afirmar, nas competências e habilidades atribuídas ao pedagogo, a importância do uso de tecnologias relacionadas às áreas do conhecimento, apontando que o egresso deve:

Ser capaz de estabelecer um diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento - das Ciências Humanas e Sociais, da Natureza e das Tecnologias -, relacionando conhecimento científico e a realidade social, conduzindo e aprimorando as suas práticas e propiciando aos seus alunos a percepção da abrangência dessas relações. (URI, 2014, p. 38).

A importância do contato com as TIC nos cursos de graduação pode ser posta à prova nas diferentes áreas em que o futuro pedagogo atuar. Além da sala de aula, onde é crescente a utilização das mesmas por parte dos estudantes, outro espaço de atuação do pedagogo que tem exigido o domínio de tecnologias é a gestão escolar. Importante mencionar que a gestão está, cada vez mais, pautada em softwares informatizados para compartilhamento de dados com as mantenedoras em relação aos seguintes aspectos: financeiros; recursos humanos; recursos pedagógicos como projetos e formações continuadas; avaliações externas; controle de diários de classe. Aspectos que vêm forçando os profissionais da educação a (re)aprenderem²⁴ a fazer uso de Tecnologias Informáticas, num primeiro momento, para atender a questões burocráticas impostas pela profissão, posteriormente, para a integração das mesmas ao seu fazer pedagógico.

Outro fator que impõe a necessidade de apropriação do uso de TIC, pelos profissionais que atuam na educação, é a BNCC, aprovada no final do ano de 2017. A mesma apresenta todo o seu texto permeado pela utilização das TIC em consonância com o currículo e suas competências gerais, que se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as etapas da Educação Básica, conforme especifica a já citada meta 5.

Tendo em vista que essa meta perpassa todos os níveis e áreas do conhecimento, torna-se inevitável que o professor, em sua formação inicial e continuada, tenha que desenvolver também competências e habilidades para fazer uso das tecnologias em consonância com os conteúdos a serem desenvolvidos, até porque,

envolvidos na trama de um ambiente de mídia feito por informação infinita e instantânea, muitos educadores têm dificuldade de compreender um fato: para o aluno, é cada vez menos importante saber, armazenar ou recuperar informações, e é cada vez mais importante ser capaz de encontrar, classificar, analisar, compartilhar, discutir, criticar e criar informações. (PIREDDU, 2013, p. 251).

Nessa perspectiva, faz-se necessário instruir não apenas os estudantes que estão na Educação Básica, mas também aqueles que já estão ou estarão nos cursos de licenciatura, para que possam ter maior autonomia na busca por informações e na sua conversão em conhecimento. Tendo em vista que as universidades pesquisadas embasam-se na tríade pesquisa, ensino e extensão como eixo de trabalho, e que a pesquisa atende à boa parte das

²⁴ Para Mercado (1999, p. 42), “As novas tecnologias da informação trazem novas possibilidades à educação e exigem uma nova postura do educador, que prevê condições para o professor construir conhecimento sobre as novas tecnologias, entender porque e como integrar estas na sua prática pedagógica, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo, voltada para a solução de problemas específicos do interesse de cada aluno.”

ações citadas por Pireddu (2013) como primordiais, verifica-se uma certa desconexão desses eixos com o uso das TIC.

No PPC da UFFS, no que tange ao que se denomina tripé da educação (pesquisa, ensino e extensão), evidencia-se a importância de aproximar a instituição das “urgências contemporâneas”. Embora em nenhum momento, as TIC sejam, ali, mencionadas, cabe refletir sobre o contexto social em que as mesmas são vivenciadas tanto no sentido ético quanto pedagógico, pois isso precisa ser visto como uma urgência. No PPC, está descrito que o tripé deve estar

articulado e organizado a partir de princípios isonômicos, o tripé da educação superior permite que o ensino seja realizado de maneira multilateral e horizontal; que a pesquisa se desenvolva com vistas às necessidades sociais e coerentes com princípios éticos; e que a extensão se construa de modo a coadunar saberes. (UFFS, 2014, p. 157).

Esse mesmo documento aponta a necessidade de sequência a qual corresponde aos elementos evidenciados nos componentes curriculares de estágio e seminários, que agem como pivôs da articulação. Nota-se, pela grade curricular, que esses componentes só aparecem a partir do sexto semestre. Dessa forma, o papel dos professores que atuam nos primeiros semestres da graduação tem suma relevância, para despertar, nos acadêmicos, a importância de compreender as demandas sociais e refletir sobre suas práticas por meio de pesquisa séria e comprometida com o entorno.

O PPC da URI destaca a pesquisa como um desafio às universidades nos tempos atuais e aponta a iniciação científica e as monografias como espaço de desenvolvimento da mesma pelos acadêmicos, de modo que se possa propiciar que todos vivenciem a pesquisa e possam fazer dela parte de sua prática na atuação na Educação Básica.

Para Sartori (2013, p. 44), “Logo, preparar o professor para ensinar, implica prepará-lo para refletir sobre o próprio ensino, iniciando-o nos processos de investigação, por meio do estabelecimento efetivo da relação teoria-prática.” Seguindo esse raciocínio, depreende-se que a pesquisa sobre a própria prática ou a de seus pares é uma das formas de se aprofundar esta relação. Nesse sentido, o PPC da URI busca a formação de uma cultura da pesquisa, incentivada pelos Grupos de Estudos e Pesquisas, realizados no Curso de Pedagogia semestralmente por meio de atividades formativas a todos professores e acadêmicos.

No que se refere à extensão, as tecnologias fazem parte de uma das linhas de trabalho do Departamento de Ciências Humanas, ao qual está integrado o Curso de Pedagogia, intitulada “Sociedade, Cultura e Tecnologias”.

Através das atividades de Extensão, a URI coloca à disposição da comunidade cursos e programas que abrangem diversas áreas de interesse. Estas atividades objetivam o estímulo e o desenvolvimento das potencialidades pessoais, criando e ocupando espaços adequados às necessidades e expectativas das pessoas, na busca da dinamização do processo ensino e pesquisa, com a troca de saberes entre o saber popular e o saber acadêmico, além do atendimento a demandas regionais. (URI, 2014, p. 56).

É possível observar que as tecnologias são vislumbradas como uma das demandas da sociedade atual e, desse modo, fazem parte, mesmo que não exclusivamente, de uma linha de atuação dos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pela URI, tendo a participação dos acadêmicos do Curso de Pedagogia.

O quesito avaliação também compõe os PPC de ambas as universidades e se refere não apenas aos acadêmicos do curso. Para Libâneo (2015, p. 197), “Avaliação é um termo geral que diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, visando emitir um juízo, valorativo.” Nesses termos e em relação ao foco principal, uso de TIC, nota-se que nenhuma das universidades em questão trata do tema, relacionando-o à avaliação.

Na UFFS, a avaliação dos acadêmicos, de acordo com o PPC, é pautada na preponderância do qualitativo sobre o quantitativo e no entendimento da mesma como processo, diretamente ligada ao trabalho pedagógico cotidiano.

Considerando que a avaliação dos acadêmicos é realizada por componente curricular e que, na grade do Curso de Pedagogia, aparecem dois componentes diretamente ligados às TIC, entende-se que os quesitos assiduidade e aproveitamento de estudos, explicitados no PPC, aplicam-se também ao trabalho pedagógico desenvolvido nestes componentes.

O outro tipo de avaliação abordado no PPC da UFFS é a Avaliação Institucional (AI) que se dá de três formas: a) interna, sendo coordenada por Comissão Própria de Avaliação (CPA); b) externa, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); c) integrada, realizada na instituição antes das avaliações periódicas do PPC, com base nos resultados das anteriores.

Tendo em vista o terceiro tipo de Avaliação Institucional apontado e as reformas apresentadas nas novas DCN, tem-se a perspectiva de que, em um curto período, mais questões relacionadas ao uso das TIC terão de ser acrescentadas aos PPC, tencionando atender minimamente à demanda oriunda da BNCC, recentemente aprovada.

A avaliação no PPC da URI é abordada de forma a abranger e esclarecer o tema em

diversos segmentos.

No desempenho acadêmico, é avaliada a utilização das vagas e a demanda pelo curso, o desempenho dos egressos, os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), as avaliações das condições de ensino, as avaliações com objetivo de renovação de reconhecimento, resultados da avaliação interna do curso, através da Avaliação Institucional (AI), desempenho dos acadêmicos nas disciplinas teóricas e teórico-práticas e o desempenho dos docentes. Na integração com a comunidade são avaliadas as atividades curriculares e extracurriculares do curso, a inserção do profissional no mercado de trabalho, a participação da comunidade, através dos projetos de pesquisa e extensão, no apoio ao curso e a socialização dos conhecimentos na comunidade e vice-versa. (URI, 2014, p. 42).

Este mesmo documento indica o acadêmico como sujeito na Avaliação Institucional e do curso e considera a avaliação como processo em seu PPC. Não se exige, porém, de apontar parâmetros para a avaliação, elencando exames, trabalhos em grupo, participação em aula, frequência, responsabilidade, assiduidade, pontualidade, comprometimento, reconhecimento do esforço e empenho de cada acadêmico. Supõe-se, então, que por meio desses parâmetros seja feita a avaliação da única disciplina que tem relação direta com as TIC na grade curricular do curso.

Ambos os PPC apontam a frequência como um balizador da avaliação. Como os cursos se enquadram na modalidade presencial, em cada componente curricular, a frequência deve ser igual ou superior a 75%. As duas universidades demonstram os cálculos para avaliação individual dos acadêmicos que geram notas mínimas a serem alcançadas, na UFFS - 6,0, e na URI - 7,0.

Esses dados encontrados nos PPC, de certa forma, contrapõem a ideia de avaliação qualitativa e processual pela exigência da aplicação de instrumentos que geram notas finais. Para Sacristán e Gómez (1998, p. 347), “A avaliação se transforma em operação final de constatação de eficácia dos efeitos de um processo educativo ordenado.” Sendo assim, o papel e o entendimento do professor é posto em xeque, visto que cabe a ele, na graduação, a incumbência de ensinar e praticar a avaliação como processo, tendo em vista a totalidade do desenvolvimento dos acadêmicos.

Ao focar o papel do professor, verificou-se também se os PPC contemplam o perfil do docente que atua no curso. No PPC de Pedagogia da URI, não há referência explícita quanto ao perfil do docente que atua no curso. Já no PPC da UFFS, há menção de que o docente deve ser capaz de expressar uma visão emancipatória em suas intervenções didáticas, rompendo com a tradição que, segundo o próprio PPC, ainda é forte no nível superior no Brasil.

A fim de desenvolver o tripé ensino, pesquisa e extensão em suas atividades acadêmicas, cabe ao professor expressar o entendimento e a sensibilidade no que tange à realidade sociocultural do entorno da universidade de onde são oriundos seus acadêmicos. Ainda aponta que o perfil de professor desejado deve observar alguns conhecimentos e habilidades pedagógicas. Entretanto, em nenhum momento, fazer uso ou ter mínimo domínio²⁵ do uso das TIC está incluso nestes conhecimentos e nestas habilidades. Os aspectos relevantes no perfil docente são assim descritos:

Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior: o professor deve ser capaz de estabelecer relações entre o que ocorre em sala de aula com processos e estruturas mais amplas, tendo conhecimento da evolução histórica das instituições universitárias e da legislação que as rege; Planejamento de Ensino: a eficiência na ação docente requer planejamento; Psicologia da Aprendizagem: análise dos fatores que envolvem o processo de aprendizagem, uma vez que esse é um dos principais focos da atuação do professor; Métodos de Ensino: conhecimento de diversos métodos de ensino constantes na literatura especializada na área educacional; Técnicas de Avaliação: conhecer a aplicar diversos instrumentos de avaliação, privilegiando o processo em detrimento do resultado. (UFFS, 2014, p. 160).

Mediante o exposto, torna-se necessária a análise da organização curricular de cada universidade no que se refere ao Curso de Pedagogia e a inserção das TIC, pois, conforme especificam Sacristán e Gómez (1998),

É preciso destacar as dimensões gerais, estruturais, de todo o projeto educativo para dar sentido aos enfoques dentro de cada parcela especializada, isto é, o sistema educativo exige um discurso comum que deve dar sentido à educação, especialmente ao se referir ao ensino obrigatório. Esse discurso é fundamental como conteúdo de formação de docentes, para que surja um conceito profissional mínimo que dê significado à ação particularizada de cada um. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 124).

Partindo desse pressuposto, ao observar a organização curricular contida no PPC da UFFS, pode-se destacar, de imediato, uma divisão em três grandes grupos de conhecimentos que congregam diferentes componentes curriculares:

- a) Domínio comum: composto de um conjunto de 11 componentes curriculares apontados como conteúdos gerais de alta relevância para a formação acadêmica. Neste grupo, está a disciplina de Introdução à Informática, ministrada no 1º semestre do curso, com um total de 60h/4 créditos.
- b) Domínio conexo: com um total de 5 componentes curriculares, comuns a todos

25 Para Kenski (2013, p. 70), "O que espanta é que estas mesmas tecnologias são utilizadas plenamente pelos mesmos professores e pesquisadores fora das salas de aula e em suas pesquisas."

os cursos de formação de professores da UFFS.

c) Domínio específico: composto pela grande maioria dos componentes curriculares, 38, cuja tarefa é a de responder aos objetivos específicos do curso, bem como ao perfil de egresso. Neste grupo, encontra-se a segunda disciplina diretamente ligada às TIC, Tecnologias Digitais e Educação, com um total de 60 horas/4 créditos.

Os componentes de domínio específico abrangem, além das disciplinas, os Seminários, com carga horária de 60 horas, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com carga horária de 120 horas e os Estágios Curriculares Supervisionados, com carga horária de 300 horas, desenvolvidas na docência da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas atividades de gestão da escola. Ademais, 12 das disciplinas são optativas, isto é, são ofertadas pelo curso, à escolha do acadêmico, a fim de complementar sua formação, perfazendo um total de 210 horas/14 créditos, distribuídos ao longo da matriz curricular. Estes créditos se referem às Atividades Curriculares Complementares (ACC), que se encontram organizadas em três grandes grupos: Pesquisa, Extensão e Aprimoramento Profissional e Cultura.

De modo geral, percebe-se que, além das duas disciplinas, Introdução à Informática e Tecnologias Digitais e Educação, ofertadas no PPC da UFFS, em nenhum outro momento, as atividades descritas direcionam a possibilidade de ampliação de estudos relacionados à utilização das TIC. Apesar de já se ter mencionado, convém reforçar a ideia de que a utilização destas perpassa o trabalho do profissional pedagogo/professor. É possível concluir, portanto, que a não inclusão das TIC como disciplina optativa ou ACC se deve à “não familiaridade do professor da graduação com estas tecnologias e suas possibilidades pedagógicas.” (KENSKI, 2012a, p. 92).

No que se refere ao ementário do Curso de Pedagogia da UFFS, estão descritos na ementa: objetivos e referências básicas e complementares de cada componente curricular. O componente Introdução à Informática é o primeiro apresentado no ementário do PPC e segue a seguinte descrição:

EMENTA: Fundamentos de informática. Conhecimentos de sistemas operacionais. Utilização da rede mundial de computadores. Acesso a ambientes virtuais de aprendizagem. Conhecimentos de editor de texto, planilha eletrônica e software de apresentação (textos, gráficos, tabelas, áudios, vídeos e imagens).

OBJETIVO: Operar as ferramentas básicas de informática de forma a poder utilizá-las interdisciplinarmente, de modo crítico, criativo e pró-ativo. (UFFS, 2014, p. 55).

De acordo com o exposto na ementa, fica nítida a predisposição à instrumentalização,

uma vez que subsidia, de modo geral, a ideia de conhecer recursos. No objetivo, percebe-se um ensaio da possibilidade de utilização pedagógica. Embora de forma subliminar, na interpretação desta pesquisadora, a palavra interdisciplinarmente remete, em conformidade com o dicionário²⁶, à “implicação de relações entre várias disciplinas ou áreas de conhecimento.” Assim sendo, pode-se afirmar que a disciplina Informática estaria em busca de relações criativas e pró-ativas com os demais componentes curriculares ou com um futuro ensaio de atividades referentes ao seu uso na Educação Básica.

Na sequência do ementário, a disciplina de Ensino de Matemática, Conteúdo e Metodologia, ofertada no 4º semestre, com 60 horas/4 créditos, descreve em sua ementa, no item 4: “Materiais didáticos no ensino de Matemática (impressos, multimídia, jogos, materiais alternativos)”, o que representa a possível utilização das TIC. Pelo contexto, entende-se que a temática TIC será abordada a partir da utilização de objetos educacionais (jogos e multimídia) e, dessa forma, muito provavelmente sugerida, direta ou indiretamente, aos futuros professores como uma possibilidade.

A disciplina de Literatura Infante Juvenil, ofertada no 5º semestre, com 60 horas/4 créditos, tem descrito em seu ementário, no item 5: “Literatura e novas tecnologias”, o que também sugere a possível utilização das TIC. Nesse cenário, entende-se que a temática TIC será abordada em consonância com o conteúdo de Literatura, e provavelmente também seja sugerida, direta ou indiretamente, aos futuros professores como uma possibilidade.

Dando continuidade à análise do ementário, a disciplina de Tecnologias Digitais e Educação, com ligação direta à utilização das TIC, tem a seguinte descrição no ementário:

EMENTA 1. O conhecimento e as mídias oral, escrita, visual e digital. 2. O computador como ferramenta de construção do conhecimento. 3. Histórico da informática na educação. 4. Os tipos de ambientes educacionais baseados em computador. 5. As implicações pedagógicas e sociais do uso da informática na educação. 6. Construção de projetos educativos envolvendo tecnologias digitais.
OBJETIVO Conhecer as possibilidades e limites das tecnologias digitais para a construção do conhecimento e utilizá-las criteriosamente em projetos educativos. (UFFS, 2014, p. 125).

Analisando o que está posto no PPC, percebe-se que esta disciplina, diferentemente de Introdução à Informática, tem cunho mais voltado à utilização didático-metodológica das TIC, com tendência a contribuir significativamente para que os futuros professores possam fazer uso dos recursos de forma clara, planejada e em consonância com o currículo, auxiliando, assim, no processo de ensino e aprendizagem.

26 Disponível em: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa <<https://goo.gl/kSuxpj>> Acesso em 18/08/2018.

Nas demais disciplinas dispostas no PPC da UFFS não aparece menção alguma ao uso de tecnologias na ementa ou no objetivo. É relevante ressaltar que o fato de não estar explicitado no ementário não exclui totalmente a possibilidade de que as TIC sejam trabalhadas nos demais componentes. Além disso, o fato da metodologia não ser discriminada no ementário, não se pode afirmar como as TIC são incluídas nas práticas pedagógicas: como recurso para a própria aula ou como estímulo e sugestão de uso aos futuros professores.

Em relação à organização curricular do PPC de Pedagogia da URI, a disposição dos componentes curriculares se concentra em núcleos temáticos que aglutinam as disciplinas e eixos temáticos que envolvem os semestres. No que se refere aos conteúdos básicos e complementares, os 54 componentes curriculares aparecem subdivididos em:

1. Disciplinas de Formação Específica - 15
2. Disciplinas de Formação Geral - 14, sendo que aqui está incluída a disciplina de Educação e Tecnologias A
3. Disciplinas de Formação Docente - 13
4. Disciplinas Articuladoras - 12

De modo geral, o Curso de Pedagogia da URI,

tem sua integralização curricular com um total de 3200 horas, sendo que dessas, 2800h são para Atividades Formativas, envolvendo Assistência a Aulas e Aprofundamento de Estudos, 300h para a prática de Estágio Supervisionado nas áreas de habilitação do curso e 100h de Atividades Complementares. (URI, 2014, p. 66).

Os núcleos temáticos têm a função de articular as disciplinas em temas que possibilitem e consolidem a integração e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Estes núcleos são seis e se referem a: Fundamentação Básica e Instrumentalização Básica, no qual está contida a disciplina de Educação e Tecnologias; Educação Popular e Cidadania; Políticas Educacionais e Planejamento da Educação; Epistemológico; Conteúdos Didático-metodológicos da Educação Infantil e Anos Iniciais; Integrador.

Em nenhum momento nas descrições de cada um dos núcleos citados, as TIC são mencionadas, nem mesmo subentender sua presença. Somente após observar os quadros nos quais estão estruturados os campos, eixos e disciplinas, é que se pode vislumbrar o lugar das TIC, prescrita sob a égide de uma única disciplina.

Observando os diagramas que compõem as disciplinas que devem ser previamente cursadas, para que o acadêmico possa realizar os estágios, disponibilizados no PPC, nota-se que a disciplina de Educação e Tecnologias A aparece como pré-requisito para o estágio de

Gestão e de Formação Pedagógica do Profissional Docente, o que leva a crer que, na concepção deste documento, o uso das TIC tenha um caráter muito mais voltado à instrumentalização burocrática do que à integração com o fazer pedagógico na Educação Básica.

Em relação ao aprofundamento de estudos, que perfaz 460 horas do curso, são sugeridas 14 temáticas variadas e distintas, divididas em: visitas de estudos a instituições educacionais e culturais; participação em pesquisa; participação em grupos de estudos; organização/realização de seminários; consultas a bibliotecas e centros de documentação. Apesar de serem facilmente associadas à boa parte desses temas, as TIC não são contempladas, o que confirma o pensamento de Kenski (2013, p. 70): “o avanço tecnológico não foi articulado com mudanças estruturais no processo de ensino, nas propostas curriculares e na formação dos professores universitários para uma nova realidade educacional.” Nessa lógica, as TIC são excluídas das sugestões propostas no PPC.

No que se refere aos eixos temáticos utilizados para a semestralização das disciplinas, o eixo temático 1, atrelado ao 1º semestre e intitulado “A produção sócio-histórica do conhecimento, a escola, a tecnologia e o papel da Pedagogia” é o único que trata diretamente da tecnologia. Nele, está contida a disciplina de Educação e Tecnologias A. Em nenhum dos outros sete eixos temáticos, um para cada semestre do curso, as tecnologias são citadas.

Quanto ao ementário disponibilizado no PPC de Pedagogia da URI, o mesmo está composto por: ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação, bibliografia básica e complementar. Igualmente, observou-se a inserção das TIC em cada uma das disciplinas.

A presença das TIC é vista de forma bem clara na ementa referente à disciplina de Língua Portuguesa: Estratégias de Leitura e Escrita, ofertada no 1º semestre, com 60 horas/4 créditos. No item metodologia, descreve-se que serão realizadas

práticas pedagógicas que visem ao aprimoramento de competências e habilidades do processo comunicativo e ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): aulas expositivo-dialogadas; práticas de leitura e análise textual; análise dos aspectos específicos aos gêneros textuais; produção de textos orais e escritos; trabalhos individuais e em grupo; seminários temáticos e dirigidos. Todas as modalidades terão como indicador o princípio da ação-reflexão-ação, capacitando para a resolução de situações-problema. (URI, 2014, p. 105).

Diante disso, pode-se interpretar que as TIC serão utilizadas por professores e acadêmicos, ao longo de todo o semestre, em suas atividades. Entretanto, não se consegue afirmar se apenas para atividades de preparação do futuro professor como estudante ou se na

preparação de um arcabouço de possibilidades que também possam ser aplicadas na Educação Básica.

Na sequência do ementário, aparecem as demais disciplinas ofertadas no 1º semestre das quais Antropologia, no item metodologia, refere-se à discussão e análise de vídeos, e Realidade Brasileira traz como conteúdo programático o estudo da globalização e tecnologias.

A única disciplina deste semestre e da grade curricular, como um todo, que se refere diretamente, em sua nomenclatura, às tecnologias, denomina-se Educação e Tecnologias A, com carga horária de 30 horas/2 créditos. Sua ementa propõe:

EMENTA: Articulações entre tecnologias e educação construídas historicamente. Tecnologias utilizadas na prática docente e o uso destas pelo aluno. A informática enquanto tecnologia educacional.

OBJETIVOS: Introduzir o aluno na discussão sobre uso de tecnologias na prática docente e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem. Oportunizar o uso de tecnologias na educação. Planejar o uso de recursos tecnológicos na prática docente.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: Tecnologias educacionais e seu uso na educação (rádio; televisão; vídeo; computador; tecnologias da comunicação e informação e tecnologias independentes). Meios de comunicação e práticas educativas. Tecnologias e Mediação Pedagógica. Tecnologias na sala de aula. A Informática enquanto tecnologia educacional.

METODOLOGIA: Haverá aulas expositivo-dialogadas no início do semestre, com apresentação das temáticas, sua contextualização no cenário educacional, sua relação com a prática docente e com os paradigmas educacionais. Posteriormente serão demonstrados usos de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem e questionados criticamente a partir do referencial teórico sugerido. A partir disso, cada grupo comporá uma aula utilizando um tipo de recurso tecnológico estudado. Serão utilizados recursos multimídia nas aulas (rádio, televisão, vídeo, computador) em cada módulo, de acordo com a discussão proposta. (URI, 2014, p. 120).

De acordo com o descrito, a disciplina contempla o almejado na formação inicial de professores no que se refere ao uso de Tecnologias Informáticas, ou seja, a articulação entre teoria e prática, pautada nos eixos educação e tecnologia. Isso possibilita que os acadêmicos experienciem a elaboração de uma proposta de articulação do uso das TIC com os conteúdos a serem trabalhados na Educação Básica, percebendo, assim, potencialidades e obstáculos a esta prática.

Contudo, deve-se considerar que, devido ao curto tempo da disciplina, os aprofundamentos teóricos e práticos talvez não sejam suficientes para garantir aos acadêmicos a segurança em termos de instrumentalização aliada ao conteúdo. Evidentemente, isso pode se refletir em uma prática posterior.

A formação de professores para implantar as transformações pedagógicas almejadas exige uma nova abordagem que supere as dificuldades em relação ao domínio do computador e ao conteúdo que o mesmo ministra. Os avanços tecnológicos têm

desequilibrado e atropelado o processo de formação, fazendo com que o professor sinta-se eternamente no estado de “principiante” em relação ao uso do computador na Educação. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 26, grifo do autor).

Reforça-se, assim, a necessidade de superar a dicotomia teoria e prática, para que se efetive o uso integrado das TIC com os conteúdos, seja no Ensino Superior ou na Educação Básica. Entretanto, as ementas das disciplinas que vão se somando na grade, em sua maioria, apresentam o uso de tecnologias como conteúdo programático, no sentido de um estudo geral, ou como um recurso de trabalho do professor.

Seguindo o ementário, no 2º semestre, as disciplinas de Filosofia e Psicologia do Desenvolvimento citam o uso das TIC, restringindo-se aos recursos de projetor e audiovisuais. Já na disciplina de Metodologia Científica, o conteúdo de sistematização de textos em meios eletrônicos aparece como um dos que será abordado durante o semestre.

No 3º semestre, são apontados o uso de recursos multimídia e filmes nas disciplinas de Psicologia da Aprendizagem e de Política Educacional e Organização da Educação Brasileira. Ainda, no 3º semestre, a disciplina de Campo Profissional Ped. C apresenta, em sua ementa, os desafios culturais, legais e tecnológicos da prática educativa. Em seu conteúdo programático, expõe o tema Educação Popular e a relação do homem com o desenvolvimento tecnológico para a formação da cidadania. Percebe-se, mais uma vez, a tentativa de relacionar as tecnologias com os conteúdos curriculares, necessários ao trabalho do profissional pedagogo.

No 4º semestre, a disciplina de Didática I é a única a apontar o uso de tecnologias. Ela o faz somente em sua metodologia, ao se referir à utilização de recursos de mídia e multimídia na busca por proporcionar um ambiente rico em possibilidades de construção. Considerando a perspectiva de uma didática pautada nas diversas dimensões humanas, a utilização das TIC poderia ser bem mais explorada nesta disciplina pelo fato de abordar questões teóricas e práticas do fazer pedagógico. Para Candau (2010, p. 29), “A questão da articulação entre a forma e o conteúdo é uma questão clássica da Didática. Através de toda a sua história, essa questão tem sido colocada de uma forma implícita ou explícita.”

No 5º e 6º semestres, nenhuma disciplina faz menção ao uso de Tecnologias Informáticas. No 7º semestre, apenas a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Língua Portuguesa C trata da temática e o faz de forma idêntica ao que foi trabalhado na disciplina de Língua Portuguesa ofertada no 1º semestre, o que leva a pensar que, talvez, o mesmo professor trabalhe ambas as disciplinas.

No 8º semestre, também não há nenhuma abordagem em relação às TIC. No entanto,

chama a atenção a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Jogo em Educação A, pois como sua nomenclatura sugere, expõe uma diversificação muito grande de possibilidades de jogos. Observa-se, porém que não é feita nenhuma abordagem aos jogos on-line ou digitais, sendo que estes, no contexto atual, fazem parte do cotidiano das crianças, o que demonstra potencial pedagógico.

Os *games*, embora com algumas semelhanças em sua elaboração com os jogos tradicionais, possibilitam para além da possibilidade de simulação, movimento, efeitos sonoros em sua utilização corriqueira, uma interação com uma nova linguagem oriunda do surgimento e do desenvolvimento das tecnologias digitais, da transformação do computador em aparato de comunicação e da convergência das mídias. Proporciona assim novas formas de sensibilidade, de sentir, de pensar, de agir e interagir. (MOITA, 2006, p. 29, grifo do autor).

Outro aspecto que chama atenção no mesmo ementário é que o livro didático, em todas as disciplinas de Fundamentos Metodológicos, é citado com ênfase. De modo algum, cogita-se, neste estudo, retirar dele sua parcela de contribuição, entretanto, este aspecto aliado à falta de referência ao uso de TIC condiciona à reflexão de que

a cultura tecnológica exige uma mudança radical de comportamentos e práticas pedagógicas que não são contemplados apenas com a incorporação das mídias digitais ao ensino. Pelo contrário, há um grande abismo entre o ensino mediado por TIC's - praticado em muitas das escolas, universidades e faculdades - e os processos dinâmicos que podem acontecer nas relações entre professores e alunos. (KENSKI, 2013, p. 68).

De modo geral, a análise dos PPC de ambas as universidades demonstra que as TIC estão restritas às disciplinas específicas nas quais se busca sua integração com o conteúdo não só da graduação, mas também da Educação Básica. Uma parcela mínima de outros componentes curriculares ensaia a possibilidade de fazer seu uso em consonância com o currículo. O que se percebe, com clareza, é a utilização das TIC como mero recurso de transmissão de informações ou a ausência destas na grande maioria dos ementários.

Considerando o que foi disposto, concorda-se com Kenski (2012a, p. 92) ao afirmar que “o aluno recém-formado precisa realizar cursos de ‘atualização’ para garantir sua inserção no mercado profissional ou para adquirir novos saberes - indispensáveis para sua atuação profissional e cidadão - não previstos em sua formação universitária.” Especialmente, ao se considerar que as disciplinas específicas ou de fundamentos metodológicos, em momento algum, associam o uso das TIC ao fazer pedagógico dos futuros professores.

Cabe ressaltar ainda que as poucas disciplinas que abordam a temática possivelmente não sejam suficientes para suprir a demanda pela instrumentalização do uso dos recursos e o

seu planejamento com vistas ao ensino e aprendizado.

Essa primeira verificação de dados atende a um dos objetivos iniciais da pesquisa que trata da análise dos PPC e das grades curriculares dos Cursos de Pedagogia, com a detecção de três disciplinas que têm ligação direta com o tema TIC. Destas, duas disciplinas se situam na grade curricular da UFFS e uma na grade curricular da URI.

A partir dessa primeira análise, na sequência da pesquisa, foram realizadas as entrevistas com os coordenadores dos respectivos cursos que esclarecem o seu entendimento quanto ao uso das TIC que possuem e compartilham com seus pares. Ademais as entrevistas também foram feitas com os professores titulares das três disciplinas mencionadas, visando à obtenção de mais esclarecimentos sobre a forma como é abordado o uso das TIC nos Cursos de Pedagogia.

Além disso, se estes profissionais consideram a inserção das TIC, recurso para práticas pedagógicas na Educação Básica, como facilitadores ou obstáculos, o que é devidamente analisado no próximo capítulo. Como última fonte de análise, o questionário aplicado aos acadêmicos dos Curso de Pedagogia das duas universidades revela o que pensam sobre o uso das TIC durante o curso e qual a perspectiva de utilização das mesmas enquanto futuros professores.

Relevante considerar que, com base na análise das respostas e das falas daqueles que fazem o dia a dia do curso, construiu-se a proposta didática de aplicação de Objetos de Aprendizagem.

6 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

A partir da análise inicial dos documentos já explicitados, PPC e grades curriculares dos Cursos de Pedagogia das universidades pesquisadas, realizou-se a pesquisa de campo. Com a aprovação concedida pelo CEP, os dados foram coletados em entrevistas realizadas com os coordenadores dos Cursos de Pedagogia e com os professores titulares das disciplinas diretamente relacionadas às TIC e pelos questionários disponibilizados aos acadêmicos que, em 2018, estavam cursando o último semestre.

Tendo sempre em vista os objetivos gerais e específicos da pesquisa que se voltam a: investigação e identificação da forma com que as TIC estão inseridas nos Cursos de Pedagogia; formação inicial de professores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação Básica; abordagem e facilitadores e/ou obstáculos à inserção das TIC como recurso para práticas pedagógicas na Educação Básica, os dados são apresentados com a correspondente análise.

6.1 AS ENTREVISTAS

A fim de apresentar, de forma mais clara, os dados coletados nas entrevistas, a opção foi a de transcrever as falas dos coordenadores e professores entrevistados em torno dos pontos centrais desta pesquisa, para, assim, ir tecendo análises que, posteriormente, serão também confrontadas com o que dizem os acadêmicos concluintes dos cursos.

Para deixar claro de quem são as opiniões, sem expor os participantes, usou-se a seguinte nomenclatura: para coordenador, a letra C, acompanhada de um número, conforme a ordem de entrevista; para professores, a letra P, também acompanhada de um número, conforme a ordem de entrevista. Assim sendo, C1 e C2 identificam as falas dos coordenadores, e P1 e P2, as falas dos professores que ministram as disciplinas diretamente relacionadas ao uso das TIC nas universidades pesquisadas.

Com o intuito de melhor identificar a apresentação dos dados, as respectivas falas, distinguindo-as das citações que enriquecem a pesquisa, as transcrições são expostas em itálico, e, por uma questão de padronização, todas se apresentam de forma recuada, independentemente do número de linhas que cada transcrição exige.

6.1.1 A percepção dos coordenadores

Na entrevista com os dois coordenadores dos cursos, um de cada universidade, ambos mostraram-se muito solícitos, preocupados com os rumos da educação e motivados a trabalhar para qualificar ainda mais os cursos dos quais fazem frente. Destaca-se que os dois haviam assumido recentemente o cargo, há cerca de seis meses, entre abril e maio de 2018. O roteiro da entrevista com os coordenadores encontra-se no Apêndice A.

Quanto à formação, o coordenador, denominado C1, tem sua formação inicial em Pedagogia e possui mestrado e doutorado na área de Educação. O outro coordenador, denominado C2, é graduado em Filosofia, possui licenciatura plena em Filosofia, História Geral e do Brasil e Psicologia da Aprendizagem e é mestre em Educação. Ambos, quando perguntados sobre o uso das TIC no ensino e na aprendizagem, afirmam que as mesmas são ferramentas que podem contribuir no processo e no trabalho pedagógico de forma auxiliar.

No que se refere à forma como percebem a inserção das TIC na universidade e no Curso de Pedagogia, para C1, as TIC estão incorporadas com maior ou menor intensidade de acordo com a natureza dos cursos, e especificamente no Curso de Pedagogia,

Vai depender muito de como cada professor organiza a disciplina e a metodologia de trabalho. (C1, 2018).

A inserção de TIC no curso de Pedagogia está ocorrendo de forma progressiva. (C2, 2018).

Quanto ao incentivo por parte da universidade para a formação continuada dos professores do curso no que tange ao uso das TIC, C2 afirma que:

Não existe apenas a oferta de incentivo individualizado, mas a oferta de cursos de formação/qualificação para a equipe docente que contempla esta temática, bem como outras demandas identificadas. A instituição dispõe do Núcleo de Formação Docente, responsável direto por proporcionar e garantir a formação continuada dos docentes universitários. (C2, 2018).

Em relação a esta mesma questão, C1 aponta que, na instituição, em que atua:

Os cursos de extensão propostos por professores do campus contemplando temáticas específicas, como o caso das TIC, eventualmente atendem à comunidade interna, e que a busca por qualificação depende, única e exclusivamente de cada um (professor da universidade). (C1, 2018).

A partir dessas primeiras considerações dos coordenadores, pode-se dizer que os mesmos percebem que gradativamente as TIC podem ser incluídas nas práticas cotidianas do

Curso de Pedagogia. Entretanto, deixam claro que quem efetiva esta inclusão são os professores que atuam no curso, o que vai ao encontro do pensamento de Pimenta (2012, p. 23-24): “Observa-se que uma ressignificação da didática emerge da investigação sobre o ensino como prática social viva, nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorre.”

Desse modo, a inserção das TIC ao currículo das IES, de forma integrada ao conteúdo e com vista às práticas futuras, está atrelada à percepção que cada professor do Curso de Pedagogia tem da contribuição que as TIC podem ter no seu fazer pedagógico, impulsionando a busca por formação continuada nesta área dentro ou fora das IES.

No que se refere às questões de legislação, nota-se, pelo exposto nos PPC e nas grades curriculares, que ambas as universidades cumprem, nestes documentos, o que determina a legislação vigente. Assim sendo, quando se perguntou aos coordenadores se a BNCC que, atualmente, é a política pública de maior abrangência e importância para a Educação Básica, exigirá mudanças no curso, C1 aponta que foram aprovados novos PPC em 2018, após ajustes e discussão do colegiado para sua construção, a fim de adequá-los à legislação.

Do que demande alguma adequação mais substancial no âmbito do curso [a partir de agora], se isso for necessário, acredito que virá da pró-reitoria de graduação algum tipo de solicitação. (C1, 2018).

A grade curricular precisa ser revista em alguns aspectos, isso não significa que esteja em dissonância com a BNCC, muito pelo contrário, considerando não apenas a adequação à legislação, mas de modo especial ao perfil de profissional que se objetiva formar. A postura docente, de forma geral, frente às TIC precisam ser revistas e qualificadas continuamente, por isso a preocupação em promover momentos de reflexão e formação continuada docente. (C2, 2018).

Pela exposição feita até aqui, observa-se que as alterações a serem realizadas vão além dos PPC e das grades curriculares. No que se refere à BNCC, para que se efetive a legislação e resultados que atendam à demanda da Educação Básica sejam obtidos, uma mobilização do corpo docente é imprescindível. Ao referir-se à Educação Básica, Libâneo (2015) afirma que há elementos que podem contribuir significativamente para se pensar ou repensar a formação de professores no Ensino Superior.

Na sequência da entrevista, observa-se como os coordenadores percebem seus pares, professores que atuam no Curso de Pedagogia, em relação à utilização das TIC em suas práticas e no incentivo ao uso dos acadêmicos em práticas futuras.

A utilização das TIC às aulas pelos docentes relaciona-se muito à concepção de aula e ao domínio dos recursos tecnológicos, conhecimentos relacionados à sua utilização, pelos mesmos. Porém, de maneira geral, as TIC já estão incorporadas às aulas, possibilitando diferentes ações e interações. (C2, 2018).

Tudo depende também da postura do professor, então, em certa medida, é o professor que vai dizer se estas tecnologias tem espaço no seu trabalho ou não, e ainda se vê professores que hoje lidam cotidianamente com a tecnologia, mandam e-mail, consultam sistema na instituição, usam portal para lançar notas, mas não consideram válido o uso de tecnologias em sala de aula nos componentes curriculares que trabalham. (C1, 2018).

Nota-se que a utilização efetiva das TIC vai muito além do que está descrito nas legislações, envolvendo o querer do professor, a forma como este realiza seu trabalho, como também suas concepções didáticas e metodológicas.

O papel do professor neste processo é de vital importância para que o uso de tais recursos alcance o objetivo proposto. O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo. Os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina. (SOUZA, 2006, p. 111).

Como o autor esclarece e, igualmente, os coordenadores dos cursos pesquisados, o professor é a chave que abre ou fecha caminhos no que se refere às práticas de ensino e aprendizagem. Respeitadas as regras institucionais e a legislação vigente, o professor tem, em suas mãos, o poder de construir, criar, sugerir e aplicar situações de aprendizagem que incluam ou não as TIC e quaisquer outros elementos que considere relevante ao seu trabalho. Dessa forma, o acadêmico, futuro professor, tem suas primeiras impressões da profissão, da didática, das metodologias pelas lentes e práticas de seus professores.

Ao serem indagados sobre como percebem os acadêmicos que estão no curso em relação ao uso das TIC e se acreditam que estes estarão preparados para fazer uso destas em suas futuras práticas na Educação Básica, C2 argumenta:

É perceptível que os alunos utilizam as Tecnologias Informáticas predominantemente para entretenimento e para a realização de tarefas e afazeres mais básicos. Possuem, uma concepção cultural de utilização pessoal relacionado ao seu cotidiano. Aliás, isso também, relaciona-se ao estágio formativo em que o acadêmico encontra-se. Quero dizer com isso que, gradativamente ou tardiamente, evoluem para a utilização das mesmas para a pesquisa. (C2, 2018).

Nessa mesma perspectiva, quanto à aplicabilidade do uso das TIC pelos acadêmicos nas práticas futuras na Educação Básica, C2 declara:

Afirmo convictamente que os professores que o curso forma têm a consciência da importância do uso das TIC no contexto escolar, considerando o processo do ensinar e do aprender. E considerando que vivenciam a utilização das TIC no processo de formação acadêmica são preparados para o referido trabalho. No entanto, sabedores somos que sempre vão se deparar com desafios de associar o conteúdo pedagógico aos instrumentos tecnológicos, exigindo formação/capacitação permanente, a fim de desenvolver/aprimorar habilidades técnicas para a utilização das TIC nos ambientes da escola. (C2, 2018).

Já C1, assim se manifesta:

Vários professores possibilitam, mostram caminhos, usos. Então essa oportunidade, eles [os acadêmicos] tiveram, se, quando e como eles vão usar, não tenho como saber, mas daqui [universidade, curso de Pedagogia], foi dada esta oportunidade. Mas, me parece que do jeito que avança a tecnologia vai ser sempre assim, quando chegou ao final [do curso] já está meio desatualizado e tudo vai depender também, de que passada aquela fase que eles tem o contato direto com a tecnologia, com um componente específico, que outros professores até o término do curso vão possibilitar atividades que envolvam o uso da tecnologia. (C1, 2018).

Outra questão apontada diz respeito aos espaços onde os egressos estarão atuando, tendo em vista a diversidade de realidades escolares existentes. Quanto a isso, C1 expõe:

Pode ser que tenha pessoas aqui, [acadêmicos] que tiveram várias oportunidades aqui dentro [universidade], mas que tão num espaço, ou que perdem a vontade, e não vão querer trabalhar mais com isso. Mas o que me parece é que cada pessoa, dependendo de onde ela está, as possibilidades que ela tem, tu sabe que as vezes tem uns professores que têm muita vontade, mas chegam numa realidade cheio de vontade de trabalhar com tecnologia, mas que os equipamentos estão ultrapassados, estão quebrados, não têm acesso, então, também, mesmo que esse profissional saia bem preparado, com muita vontade de trabalhar e se depara com um espaço onde há problemas de equipamentos, onde na escola não tem acesso, enfim, também não vai ter como levar adiante. (C1, 2018).

Fica evidente nas falas dos coordenadores que a questão crucial é o recurso humano, ou seja, o seu querer. Assim sendo, percebe-se que, mesmo existindo esforço da instituição em auxiliar por intermédio de formação continuada, na ampliação de visão e usos das TIC, não é possível garantir que os profissionais que formam os egressos as coloquem como um recurso a ser articulado com conteúdo, tendo em vista sua aplicabilidade na Educação Básica.

Do mesmo modo, os acadêmicos, mesmo tendo oportunidade de vivenciar e criar possibilidades de uso das TIC, podem não aplicá-las posteriormente em sua atuação profissional, assim como podem sentir muita falta de uma exploração mais contundente no espaço universitário.

Para Libâneo (2015), há condições que devem ser consideradas imprescindíveis para garantir:

o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão). (LIBÂNEO, 2015, p. 69).

Outrossim, não é possível garantir que posteriormente os acadêmicos tenham as condições ideais para o desenvolvimento efetivo do que lhes foi ensinado e proporcionado na universidade, nem mesmo com condições favoráveis no espaço universitário. Desse modo, cada espaço precisa dar seu melhor no momento em que o estudante estiver nele, seja nas IES ou na Educação Básica, para que o mesmo tenha condições de ir se aperfeiçoando em todos os demais locais por onde transitar, agregando novos conhecimentos, podendo transformá-los e aplicá-los em prol do ensino e da aprendizagem.

6.1.2 A percepção dos professores

Com a intenção de observar a mesma temática de um ponto diferente da gestão do curso, foram entrevistados os professores que ministram as disciplinas da grade curricular diretamente ligadas ao uso das TIC. Dessa maneira, foram realizadas duas entrevistas, já que, na URI, é ofertada apenas uma disciplina com relação direta ao uso das TIC, Educação e Tecnologias. E na UFFS, apesar de serem duas disciplinas, Informática Básica e Tecnologias Digitais e Educação, ambas são ministradas pelo mesmo professor. O respectivo roteiro da entrevista se encontra no Apêndice B.

Com os professores que contribuíram com a pesquisa, denominados P1 e P2, foram realizadas também entrevistas estruturadas, de modo a não se perder o foco e poder identificar a opinião de ambos em aspectos relevantes. Um dos professores, denominado P1, tem licenciatura em Ciências Sociais, com plenificação em Geografia, mestrado em Engenharia Agrícola, com área de concentração em Sensoriamento Remoto e doutorado em Ciência do Solo. O professor ministra a disciplina há cerca de dez anos no curso e expõe como se deu início sua atuação.

A convite da coordenação de área, que por conta da formação dentro do Sensoriamento Remoto, que eles entendiam que poderia ser por ali alguma coisa que se pudesse colocar às acadêmicas de Pedagogia, alguma tecnologia um pouco mais avançada. (P1, 2018).

O professor, denominado P2, tem sua graduação em Ciências da Computação, mestrado em Ciências da Computação e doutorado em Educação.

O primeiro questionamento com os professores se referiu à opinião deles em relação à contribuição que as TIC podem ter para o ensino e a aprendizagem, visto que, ao ministrarem disciplinas diretamente ligadas às TIC, seu entendimento sobre isso pode influenciar no desenvolvimento do trabalho. Nessa perspectiva, P1 explica que o perfil de acadêmicos que chega à graduação tem se modificado.

Pra eles [acadêmicos] tem que ser algo que chame atenção, que faça a diferença, e para esse tipo de aluno o conteúdo tem que ter um significado e as tecnologias, no meu entendimento, elas ajudam a dar esse significado. Então, eu percebo assim, ou se acompanha isso, o professor acompanha essa evolução tecnológica e mais midiática, ou praticamente ele começa a ser um professor do século passado, atrasado. (P1, 2018).

P1 deixa claro que a inserção das TIC, sob seu ponto de vista, é algo que deve ser automaticamente inserido no planejamento do professor, a fim de contribuir para contextualização do que é ensinado e aprendido, atendendo à demanda dos estudantes da atualidade. A opinião de P2 sobre este mesmo aspecto é a seguinte:

Eu acredito que sim, tem a contribuir, eu acredito que a tecnologia, ela serve ali como um artefato, e eu não diria que tudo tem que envolver a tecnologia digital. Eu acredito que a gente vive num mundo que é híbrido, que eu misture muitas tecnologias, sejam elas ainda as analógicas com as digitais. Também na parte cognitiva de desenvolvimento do sujeito, eu acho que a gente tem que saber mesclar e saber desenvolver ações a partir delas. (P2, 2018).

Considerando a necessidade de atender ao novo perfil de estudantes e ao mesmo tempo ter a ciência de que a ideia não é substituir, e sim, aliar possibilidades no sentido de promover o ensino e a aprendizagem de forma mais efetiva, os professores se aliam à perspectiva anunciada por Teixeira, ainda no ano de 2001, ao afirmar que:

Nesse sentido, a utilização das novas tecnologias na escola não quer significar que os tradicionais recursos utilizados devam ser terminantemente deixados de lado, uma vez que todo e qualquer elemento que dinamize de alguma forma o processo ensino-aprendizagem é valioso e deve ser não somente utilizado, mas reinventado constantemente, abrindo-se, dessa forma, um vasto conjunto de possibilidades. (TEIXEIRA, 2001, p. 37).

Nesse sentido, cabe aliar práticas, para que a aprendizagem se torne mais significativa de acordo com o espaço e com os sujeitos envolvidos. Sob essa lógica, perguntou-se como foi o início do trabalho com o Curso de Pedagogia, visto que ambos transitam por outros cursos

das IES às quais são vinculados. P1 afirma que, para cada turma, é importante fazer um diagnóstico, a fim de

entender como eles estão, o que imaginam que é tecnologia neste mundo mais pós moderno, e há um entendimento que são só as mídias sociais e não é isso que eu tenho colocado ali, eu tenho trabalhado mais ferramentas que ajudam no processo de ensino aprendizagem, na parte didático-pedagógica. (P1, 2018).

P2 aponta que existem diferenças entre os demais cursos em que ministra a disciplina, em especial, se comparados com o Curso de Pedagogia, esclarecendo que:

Pelo menos eu via na disciplina a falta de iniciativas no próprio curso para desenvolver ações com tecnologias, o contato que elas [acadêmicas] tiveram com a tecnologia foi meramente instrumental na disciplina de Informática Básica, em que elas aprendiam só as ferramentas de produtividade pra trabalhar coisas do dia a dia muito básicas, assim, e que não dão subsídios para elas utilizarem aquele conhecimento em sala de aula, e daí tem uma defasagem muito grande. Na primeira turma que dei aula, assim, noto uma defasagem muito grande de conhecimento, de como se apropriar das tecnologias e como faço pra além da apropriação que eu notei que é um problema. A própria ideia de como eu insiro isso dentro de uma escola, e elas são cobradas por isso. (P2, 2018).

Pelo que expõem os professores, percebe-se que os acadêmicos de graduação, oriundos da Educação Básica, não têm nesta o mínimo contato com as TIC de forma atrelada à aprendizagem e nem mesmo de forma instrumental, mesmo com a legislação, desde o ano de 2007, ter ampliado oportunidades de formação continuada aos professores quanto ao uso das TIC, além de propiciar a distribuição de equipamentos às escolas de Educação Básica. A pesquisa “TIC Educação/2017”, ao se referir a esta mesma questão destaca:

O principal equívoco das políticas públicas para formação de professores em TIC está na consideração do letramento digital como um conjunto de habilidades meramente técnicas, o que não permite uma verdadeira inovação das práticas pedagógicas. A formação deveria focar nas metodologias de uso pedagógico de TIC, valorizando inclusive os momentos importantes de trocas entre pares. (CGI, 2017, p. 41).

Sob essa ótica, fica nítido também que os graduandos dos Cursos de Pedagogia, oriundos da Educação Básica, veem o uso de tecnologia de forma restrita, muitas vezes, limitando-se a questões de entretenimento, o que reflete posteriormente devido à dificuldade de vislumbrar possibilidades de uso quando da disponibilidade de recursos para fins educativos.

Outro questionamento feito aos professores reflete a discussão acima e se refere à disponibilidade de estrutura adequada na universidade, para desenvolver as disciplinas das quais são titulares. P1 afirma:

Sim, eu, ao menos aqui, pra formação deles, a minha aula é praticamente sempre em laboratório, em diferentes laboratórios, um pra ver ferramentas do google, outro pra ver ferramentas de plano de aula, às vezes a gente migra também lá pro laboratório de Geoprocessamento, e quanto a isso, sabe, sou bem servido. (P1, 2018).

A realidade colocada por P2 difere consideravelmente.

Em partes, eu acredito que haveria necessidade de investimento em algumas tecnologias, algumas são pagas, e aí tem algumas coisas interessantes que a gente poderia estar inserindo no contexto, principalmente em questões de software, na questão de hardware, assim eu vejo que esta estrutura que a gente tem em relação a laboratórios, ela já está defasada. A gente já trabalha em uma outra perspectiva em que os alunos tragam seus equipamentos pra interação e a ideia de mobilidade. A gente trabalha num outro contexto, então eu vejo ainda que isso tá defasado e muitas pessoas ainda não percebem isso aqui dentro da universidade, eu não tô falando a nível de alunos, mas a questão dos próprios colegas docentes que deveriam, pensar e refletir se essa estrutura ainda é adequada, e eu tenho defendido que não, que há a necessidade de uma reforma. (P2, 2018).

Nota-se claramente duas realidades distintas, uma em que as possibilidades são abundantes, e outra em que a maior dificuldade é a utilização dos recursos, o que promove obstáculos ao desenvolvimento das atividades. Isso indica a necessidade da busca de alternativas que possam suprir as lacunas existentes, para que a formação inicial não seja prejudicada.

Outro questionamento feito aos professores diz respeito à percepção deles em relação à inserção das TIC no curso e na universidade de modo geral.

Na universidade, eu vejo meramente instrumental, não é dada ênfase à questão tecnológica com viés assim de inovação e desenvolvimento de práticas. (P2, 2018).

P2 afirma ainda que quase não percebe iniciativas de uso das TIC por parte dos demais colegas de curso.

Parte apenas do meu trabalho, uma nova visão que estão tendo a partir da nova visão de currículo [2018], aqui, na Pedagogia, é uma integração das disciplinas. Mas engraçado que não se discute ainda como tema da educação a própria questão da tecnologia. (P2, 2018).

No que se refere ao esforço da universidade e dos professores para buscar uma maior inserção das TIC no currículo, P1 cita o trabalho desempenhado pelo Núcleo de Formação Docente da universidade e afirma que:

Boa parte [dos colegas professores] tem procurado os cursos com qualificação em tecnologia aqui da universidade. Isso ajuda bastante. Saber que não fico eu, sozinho, trabalhando com esse foco. Então, cada um deles tenta colocar uma técnica ou uma ferramenta, ou um instrumento, recurso para isso. (P1, 2018).

Percebe-se que há uma carência por parte dos professores que atuam na própria universidade quanto à utilização pedagógica das TIC. Assim, o investimento em formação continuada torna-se essencial se o objetivo é o de que as futuras gerações de professores tenham outro olhar acerca da utilização das TIC na educação. Para Scheffer (2017, p. 38), “os recursos tecnológicos podem levar a diferentes maneiras de tratar a aprendizagem, o ensino e os conteúdos na sala de aula, sendo este um aspecto de relevante importância para o professor.”

Nessa mesma perspectiva, perguntou-se sobre a utilização de Objetos de Aprendizagem digitais, a fim de saber a opinião dos professores, como fazem uso dos mesmos, bem como se há incentivo para os acadêmicos utilizá-los. Para P2, é preciso incentivar e incitar nos acadêmicos da graduação:

a questão da criatividade, da autonomia e a própria autoria dos processos, para ao final, gerar produtos que possam ser metodologias, novos Objetos de Aprendizagem, onde se possa perceber o alcance de uma tecnologia misturada com questões linguísticas, de literatura, matemática. (P2, 2018).

P1 concorda, ao afirmar que há melhoria nos Objetos de Aprendizagem disponíveis, contudo enfatiza:

Eu percebo que o instrumento, o instrumento não o objeto tem tido esse avanço, aperfeiçoamento, mas às vezes o acadêmico e até mesmo os professores acabam não conhecendo, não alcançando essa alteração de atualização. (P1, 2018).

Uma vez mais, fica evidente que o espaço da universidade precisa passar por modificações, a fim de inserir as TIC de forma atrelada ao seu próprio currículo e com o propósito de desenvolver, nos acadêmicos, futuros professores, esta amplitude nas possibilidades de uso pedagógico. Consoante Candau (2012, p. 8), “há necessidade de busca de novos referenciais para lidar com novos contextos, novos sujeitos, novas problemáticas,

como, por exemplo, a violência e os impactos provocados pelas tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem.”

Nessa perspectiva, perguntou-se aos professores como eles percebem os acadêmicos no sentido destes manifestarem predisposição ao uso das TIC em suas práticas futuras.

Na Pedagogia, eu vejo uma abertura maior se referindo à comparação com as outras licenciaturas. Estão vendo possibilidades, os que estão lá praticamente no processo final de curso, eles veem possibilidades, só que eu ainda percebo uma certa resistência. Eu vejo por outro lado, que vai existir essa coexistência [da tecnologia] com o que se tem hoje, o jornal, a revista, o livro didático, vai ter isso e eu noto essa conscientização dos alunos. (P2, 2018).

Para P1, a percepção dos acadêmicos em relação ao uso das TIC de forma atrelada ao currículo vai se ampliando ao longo do curso.

No começo não, no começo é a ferramenta por si, é pesquisar no google, é só o computador. Eles não conseguem ver outras opções de utilização. Até chegar a este último estágio que é sétimo, oitavo semestre que é a elaboração por eles de um plano digital, eu acho que é aí que eles percebem o que é o uso da tecnologia. (P1, 2018).

Os professores também foram questionados a respeito da nova BNCC, considerando que traz, de forma contundente, o uso e o desenvolvimento das TIC na Educação Básica, o que reflete no papel do professor.

No meu entendimento [a BNCC] apenas obrigou a operacionalização, porque já existia. Acho que os professores começaram a perceber isso, ao menos aqui no campus, porque eu tenho visto outros colegas também ‘vou levar eles pro laboratório de Informática’, ‘vou fazer uma consulta na Biblioteca Virtual’. Sabe, começa a incrementar essa prática, que antes era mais ou menos que isolada. (P1, 2018).

Com relação à BNCC, eu vejo um certo ponto de interrogação ainda, porque não só ministrando esses componentes, mas trabalhando com Artes, eu percebo que aquilo que se tem, que é bonita a programação, a esquematização pelas grandes áreas, principalmente na questão do início, dos primeiros anos do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, é bonito na teoria, mas pouco prático na prática. (P2, 2018).

A fala dos professores revela que a implementação da BNCC tende a mexer com o espaço de formação de professores nas IES, ou por questões de obrigatoriedade, ou por dificuldades em colocar em prática aquilo que é proposto. Para Kenski (2012b),

A relação entre educação e novas tecnologias requer novos posicionamentos ligados à política e à gestão da educação. Esses novos posicionamentos dizem respeito à delimitação clara do papel do Estado na educação; aos objetivos e finalidades da educação em face das novas demandas sociais; a estrutura organizacional das

instituições de ensino de todos os níveis; ao financiamento da educação; à universalização e à democratização do acesso a esses novos ambientes tecnológicos, por onde também se dá e se faz educação. (KENSKI, 2012b, p. 95).

De acordo com o autor, percebe-se que ainda há um longo percurso, a saber: efetivação de políticas públicas; convencimento, formação continuada e efetiva aplicação do uso das TIC em consonância com o currículo nas IES; efetivação na Educação Básica por aqueles formados em novas perspectivas.

Os professores foram indagados, seguindo a mesma lógica de raciocínio, se já receberam algum retorno por parte dos acadêmicos sobre a utilização de TIC. Ou seja, se o fato de estarem no último semestre já realizaram práticas e/ou estágios na Educação Básica. A este questionamento, P1 afirma que, além dos estágios, muitos acadêmicos participam de outros projetos da universidade, com atuação na Educação Básica.

Eles acabam levando essa parte tecnológica pra lá e depois dão o retorno: ‘profe eu apliquei aquilo lá’, E aí eu começo a perguntar, porque no laboratório de sala de aula é uma coisa e aplicar com a criança na idade que corresponde àquela habilidade que ela vai ter com todo aparato digital é diferente. Às vezes, então, trazem que teve menininho lá que já conhecia, teve a menina que não conseguiu, entende? Então, estes relatos pra mim é muito importante porque daí eu começo a atualizar também a minha parte de formação com eles. (P1, 2018).

P2 relata que os acadêmicos do Curso de Pedagogia, apesar de verem de forma positiva o uso de TIC, têm uma série de dificuldades com equipamentos e aplicativos.

Na parte de tecnologias, na questão dos estágios, eles levam, e ainda são tímidas as iniciativas. Os acadêmicos dizem: ‘olha professor, aquilo que tu ensinou na aula passada, eu consegui usar em tal lugar e a professora titular começou a ver possibilidades’. Então, é um trabalho de formiguinha que começa talvez com alguma prática e essa prática pode se prolongar e até se transforma para se pensar em outras possibilidades. Eu acredito que elas vão encontrar, claro, resistência, né? Mas por outro lado, eu sei que talvez elas tão plantando sementes nos lugares que elas atuam, ou eles atuem, né? E quando eles forem professores, talvez essa realidade seja modificada. (P2, 2018).

Segundo os professores, ainda são tímidas as iniciativas e este fato pode ter diferentes motivações, que vão desde o pouco incentivo na IES até as dificuldades encontradas nas escolas de Educação Básica. Ambos os espaços estão refletindo a resistência ou o despreparo dos professores e a infraestrutura. Isso remete ao alerta realizado pelo Conselho Pleno ainda em 2001, no Parecer nº 9, que trata das DCN para a Formação de Professores da Educação Básica:

Se o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação está sendo colocado

como um importante recurso para a Educação Básica, evidentemente, o mesmo deve valer para a formação de professores. No entanto, ainda são raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar, no exercício da docência, computador, rádio, vídeo-cassete, gravador, calculadora, internet e a lidar com programas e softwares educativos. Mais raras, ainda, são as possibilidades de desenvolver, no cotidiano do curso, os conteúdos curriculares das diferentes áreas e disciplinas, por meio das diferentes tecnologias. (BRASIL, 2001, p. 24).

Verifica-se que alguns dos recursos mencionados no Parecer já foram superados por outros mais modernos e eficientes, contudo, a essência é ainda válida após dezoito anos passados. Não há como desencadear um uso pedagógico que atrele as TIC ao currículo da Educação Básica se as iniciativas para tal forem isoladas e restritas na formação inicial de professores.

De modo geral, percebe-se que as falas dos coordenadores e professores convergem em diversos aspectos. É evidente também pelo que se observou nos PPC e nas grades curriculares que há isolamento das disciplinas que têm ligação direta com o uso das TIC e uma tímida tentativa de inserção das mesmas em outros componentes curriculares.

É visível ainda que, apesar do entendimento da necessidade de inserção das TIC na formação dos professores de Pedagogia, dentro das IES pesquisadas, há diferenças significativas desde a infraestrutura à formação continuada. Estes fatores refletem no trabalho dos professores que trabalham os componentes diretamente ligados às TIC a ponto de, em alguns momentos, ser perceptível seu isolamento e busca por parcerias.

Depreende-se, até aqui, que o olhar dos gestores, dos professores e o da pesquisadora sobre os documentos - PPC e grades curriculares denotam a existência tanto de facilitadores quanto de obstáculos à inserção das TIC como recurso para práticas pedagógicas na Educação Básica, bem como esclarecem a forma como as TIC são abordadas nas disciplinas específicas.

Apesar disso, é tão importante quanto ouvir aqueles que estão no final de seu processo formativo de graduação, a fim de observar sua perspectiva quanto aos mesmos aspectos e outros mais, visto que somente eles podem apontar as necessidades que foram ou não supridas no que se refere ao uso das TIC para suas práticas futuras.

6.2 OS QUESTIONÁRIOS

No que se refere aos questionários, cujo modelo se encontra no Apêndice C, foram respondidos de forma on-line, após serem apresentados pela pesquisadora em cada uma das turmas concluintes. Cabe ressaltar que, embora as turmas tenham em sua oferta inicial, vagas para atender a 60 acadêmicos na URI e 50 na UFFS, o total de alunos cursando o último

semestre do Curso de Pedagogia no ano de 2018/2, em ambas as instituições, corresponde a um número bem inferior. Isso indica vários determinantes: não preenchimento de todas as vagas ofertadas; afunilamento; desistência ou atraso nas disciplinas por boa parte dos acadêmicos, aspecto não tratado neste estudo, mas que serve de alerta para uma futura falta de profissionais.

Importante destacar que, no momento da pesquisa, segundo semestre de 2018, a turma de concluintes da URI era formada por apenas 21 acadêmicos, destes, 16 responderam total ou parcialmente ao questionário. Na UFFS, a turma era formada por 25 acadêmicos, e destes, 22 responderam ao questionário de forma total ou parcial.

Considerando que o questionário compõe-se de questões abertas, fechadas e mistas, as questões fechadas, em relação ao que foi respondido, são diretamente expostas aqui. Já as respostas às questões abertas e mistas foram primeiramente organizadas em Unidades de Registro (UR), enumeradas de acordo com a ordem das respostas dadas ao questionário on-line. Posteriormente, foram agrupadas em Unidades Temáticas, alinhadas em duas categorias de análise de acordo com a convergência, expostas neste estudo.

Os acadêmicos foram aqui denominados pela letra A, acompanhada pelo número referente ao envio do questionário on-line e pela sigla da universidade à qual estavam vinculados. Desse modo, as respostas dos acadêmicos têm a seguinte identificação: A1URI ou A1UFFS, por exemplo.

Inicialmente, são apresentados os dados obtidos com as questões fechadas. Para a questão que trata da presença de uma ou mais disciplinas no curso específicas voltadas ao uso de TIC, nas duas universidades, os acadêmicos foram unânimes em responder de forma positiva.

Em relação ao lugar onde obtiveram conhecimentos sobre as TIC, um número razoável de acadêmicos apontou que o incentivo dos professores do Curso de Pedagogia associado a outros espaços contribuiu diretamente para os conhecimentos que possuem, destes, 10 são acadêmicos da URI e 11 da UFFS. Os demais, 6 acadêmicos da URI e 11 da UFFS declararam que seus conhecimentos são oriundos de outras vias como cursos, amigos e de aprendizagem autodidata.

Em se tratando do uso das TIC nas disciplinas diretamente específicas, se o mesmo é realizado com a finalidade de fomentar o uso pedagógico, os acadêmicos poderiam responder: sempre, nunca, superficialmente, apenas de forma teórica ou de forma prática, desenvolvendo habilidades concretas de aplicação.

Dos 16 questionários respondidos pelos acadêmicos da URI, 8 responderam de forma prática, desenvolvendo habilidades concretas de aplicação e 6 responderam sempre, o que demonstra que, para a grande maioria dos respondentes, o trabalho com as TIC demonstra possibilidades pedagógicas. Um acadêmico não respondeu e um respondeu superficialmente.

Ao mesmo questionamento, as respostas dos acadêmicos da UFFS foram um tanto quanto diferentes. Dois acadêmicos responderam sempre; 5 na prática; 9 superficialmente e 6 de forma teórica. Essas respostas vão ao encontro das dificuldades descritas pelo professor que aplica as disciplinas no que se refere à infraestrutura e às dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento das mesmas, corroborando com a ideia de que são necessárias mudanças, a fim de poderem sair da teoria e efetivar mais a prática.

A última questão fechada, referente à avaliação dos acadêmicos em relação às disciplinas específicas relacionadas ao uso de TIC, dos 16 acadêmicos da URI que responderam ao questionário, 9 afirmaram que a disciplina contribui efetivamente para as práticas posteriores na Educação Básica, 6 disseram a contribuição é parcial e 1 afirmou não haver contribuição.

Dos 22 acadêmicos da UFFS, em resposta à mesma questão, 6 apontaram a contribuição efetiva, para 15 deles a contribuição foi parcial e 1 afirmou não haver contribuição. Os dados explicitados seguem compilados no Quadro 3.

Quadro 3 - Dados dos questionários no que se refere às questões fechadas

(continua)

Questões fechadas	Respostas dos acadêmicos da UFFS	Respostas dos acadêmicos da URI
2. Os conhecimentos que você possui para lidar com as TIC foram adquiridos:	11 acadêmicos: incentivo dos professores do curso e outros espaços 11 acadêmicos: outras vias como cursos, amigos e aprendizagem autodidata	10 acadêmicos: incentivo dos professores do curso e outros espaços 6 acadêmicos: outras vias como cursos, amigos e aprendizagem autodidata
5- O Curso de Pedagogia possui disciplinas específicas nas quais o foco é o ensino de metodologias/fundamentos que serão posteriormente aplicados em sala de aula. Nestas disciplinas, o uso de softwares de produção como ferramentas de escritório (editores de texto, planilhas, slides), objetos educacionais em formato digitais, sites, atividades on-line e jogos são trabalhados como uma possibilidade pedagógica?	2 acadêmicos: sempre 5 acadêmicos: de forma prática 9 acadêmicos: superficialmente 6 acadêmicos: de forma teórica	6 acadêmicos: sempre 8 acadêmicos: de forma prática 1 acadêmico: superficialmente 1 acadêmico: não respondeu

Questões fechadas	Respostas dos acadêmicos da UFFS	Respostas dos acadêmicos da URI
6. O curso possui uma ou mais disciplina(s) específica(s) voltada(s) às Tecnologias Informáticas?	22 acadêmicos: sim	16 acadêmicos: sim
8. Como você avalia esta(s) disciplina(s) específica (s)?	6 acadêmicos: contribuiu efetivamente 15 acadêmicos: contribuiu parcialmente 1 acadêmico: não contribuiu	9 acadêmicos: contribuiu efetivamente 6 acadêmicos: contribuiu parcialmente 1 acadêmico: não contribuiu

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Considerando essas e outras informações obtidas com a leitura inicial dos questionários, percebe-se que a disciplina específica tem papel relevante na formação dos acadêmicos no que tange à inserção das TIC no currículo. De maneira igual, infere-se que as disciplinas que tratam de metodologias/fundamentos também não estão suprimindo as necessidades da maioria dos acadêmicos em se tratando do uso das TIC relacionadas ao currículo.

Esses dados remetem à afirmação de Kenski (2013, p. 70): “o avanço tecnológico não foi articulado com mudanças estruturais no processo de ensino, nas propostas curriculares e na formação de professores universitários para a nova realidade educacional.” Mais uma vez, evidencia-se a necessidade de uma mudança no que se refere à forma como as TIC são trabalhadas no currículo da formação inicial de professores.

Ainda na perspectiva de apropriação de dados para uma análise mais pontual, as respostas dadas pelos acadêmicos às questões abertas e mistas foram analisadas e agrupadas por UT. Tais unidades estruturam o Quadro 4.

Quadro 4 - Unidades de Registro relativas à Unidade Temática 1: Desenvolvimento de atividades e utilização das TIC no curso a partir da análise de dados

(continua)

UR relativas à UT 1: Desenvolvimento de atividades e utilização das TIC no curso a partir da análise de dados	
Acadêmicos da URI	Acadêmicos da UFFS
A2- Temos uma matéria específica que trabalha com o uso de tecnologias na educação, mas quase todas as matérias permitem esse contato. Temos apresentações de trabalhos, aulas expositivas que usam os recursos digitais (Instrumental).	A1- Tivemos duas disciplinas sobre tecnologias de informática. Utilizamos nossos conhecimentos para fazer trabalhos da universidade.
A3- Além de muito trabalhado com as TIC em disciplinas específicas, podemos utilizar desse “recurso” e outras disciplinas.	A2- Ao longo do curso teve duas disciplinas que abordaram conhecimentos e tecnologias informáticas, uma mais específica de como utilizar funções presentes nas tecnologias e outra abordando as tecnologias na educação, com exemplos de ferramenta

(continua)

UR relativas à UT 1: Desenvolvimento de atividades e utilização das TIC no curso a partir da análise de dados	
Acadêmicos da URI	Acadêmicos da UFFS
	tecnológica para serem utilizadas nos espaços escolares.
A4- Por meio de aulas práticas no Laboratório de Informática, na preparação de planos de aula digitais, ao aprender a utilizar diferentes ferramentas tecnológicas, no uso de softwares, etc.	A3- Voltado para adultos, sem pensar na futura profissão.
A5- Os conhecimentos em tecnologias foram trabalhados e utilizados na construção de planos de aula, realização de trabalhos acadêmicos e estudos dirigidos.	A6- Uma disciplina me proporcionou um pouquinho de conhecimento para criar jogos, histórias, trabalhar com a lousa digital.
A7- Por meio de disciplinas que abordam tal assunto, as quais também nos permitiram práticas, elaborando planos de aula que utilizem essa metodologia.	A7- Em aula de informática e em tecnologias digitais.
A8- Ao longo do curso tivemos uma disciplina específica de Tecnologias na Educação, e ao decorrer do curso, os professores sempre incentivaram os alunos a trabalhar com essas tecnologias. Realizamos um plano de aula digital para aprender que a tecnologia pode ir além.	A8- Foram oferecidas 2 disciplinas específicas, com 4 créditos cada. A 1ª basicamente repassou conhecimentos sobre o uso do computador, importante para elaboração de trabalhos acadêmicos. A outra “tecnologias digitais e educação” teve como foco as possibilidades do uso das tecnologias, apresentando vários programas/apps que poderiam ser utilizados na prática pedagógica.
A9- Auxiliou na construção das aprendizagens como uma ferramenta viável e a mais.	A9- Utilizamos para apresentação de trabalho, porém mais efetivamente somente na disciplina específica de tecnologias digitais da educação.
A10- Foram trabalhados principalmente na disciplina de informática com aulas planejadas.	A10- Foram utilizados os mais diferentes materiais, inclusive possibilitaram a criação de jogos para utilizar em sala de aula. A parte de informática básica como por exemplo “criação” de slides e outros.
A11- Foram realizados diferentes planos de aula digitais de acordo com as diretrizes e sua prática contextualizada. Houve espaço para buscarmos novas metodologias de ensino e agregar novos conhecimentos.	A11- Apenas em duas disciplinas, uma era específica do curso, e a outra por incentivo do professor pois o mesmo compartilha a ideia do uso da tecnologia na escola.
A12- Para a realização de trabalhos acadêmicos e na própria prática profissional (estágios).	A13- Foi de forma bem ampla, e de certo modo, não fizemos algo que iríamos usar. Eu por exemplo, depois de ter feito a cadeira não usei muito as coisas aprendidas, para minha prática, por não trabalhar com a Ed. Básica foi fraca.
A14- Foram bastante usadas, e auxiliaram muito.	A14- Poderiam ter sido mais explorados. Principalmente de como poderíamos utilizá-los posteriormente em sala de aula quando nós formos professores.
A15- Com uma disciplina específica e muito bem trabalhada.	A15- Foi ensinado coisas bem básicas como criar/nomear pastas, formatar textos, além do código binário que nunca utilizei na prática. Outro prof. foi bem mais criativo e trouxe elementos bem lúdicos que poderiam ser usados como apps que voltados p/o ensino seriam significativas.
A16- Por meio de aulas.	A16- Em todo o momento em pesquisas para o curso.
	A17- Foram trabalhados apenas em 2 disciplinas, em que em 1 delas foram utilizados a confecção de jogos e oportunizando conhecer novas ferramentas.

(conclusão)

UR relativas à UT 1:	
Desenvolvimento de atividades e utilização das TIC no curso a partir da análise de dados	
Acadêmicos da URI	Acadêmicos da UFFS
	A18- Em algumas disciplinas relacionadas às tecnologias foram explorados alguns aplicativos, mas na maioria das outras disciplinas chega a ser proibido o uso do telefone e do notebook em sala de aula.
	A19- Muito pouco e geralmente é criticado o seu uso. Não é visto como um instrumento a mais para ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem. Uma oportunidade deixada de lado e muitas vezes é motivo de aulas chatas e impicância ao invés de servir de apoio.
	A20- Somente em forma de slides para apresentação de trabalhos.
	A21- Tivemos uma disciplina a respeito, na qual vimos atividades relacionadas ao papel do docente e pouco voltadas para os estudantes. Em outras disciplinas tivemos contato com alguns aplicativos para fins educativos.
	A22- Foram poucos momentos. Em informática básica, utilizando os programas do sistema e em tecnologias digitais, com o acesso a outros APP.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quadro 5 - Unidades de Registro relativas à Unidade Temática 2: Incentivo às práticas futuras com uso das TIC durante o curso

(continua)

UR relativas à UT 2:	
Incentivo às práticas futuras com uso das TIC durante o curso	
Acadêmicos da URI	Acadêmicos da UFFS
A1- Nas aulas da disciplina específica.	A1- Dificilmente os professores trabalham com as tecnologias, tipo usando aplicativo, mas se utilizam muito dos slides (power point) para apresentações nas disciplinas.
A2- Principalmente na disciplina específica sobre isto, mas quase todas as disciplinas procuravam incentivar o uso como objeto a ser usado na área de trabalho, como usá-las, por que a importância.	A2- Algumas disciplinas citavam o uso das tecnologias como ferramentas metodológicas, mas somente na disciplina de tecnologias da educação fomos incentivados a partir da utilização de diversos aplicativos e outras tecnologias e da análise de como estas ferramentas podem ser integradas ao currículo.
A3- Sem dúvida alguma. Muito se falou em TIC durante o curso e os professores ao longo do mesmo nos incentivaram para esse uso.	A3- Apenas como auxílio, em uma única disciplina que foi pensada para a prática pedagógica.
A4- Sim, durante todo o curso busca-se métodos tecnológicos diferenciados para trabalhar em sala de aula, visando acompanhar as mudanças tecnológicas que ocorrem, relacionando a tecnologia ao currículo.	A4- Em algumas disciplinas sim e em outras não.
A7- Sim. Na disciplina que tratou sobre tecnologias sempre fomos incentivados a utilizar da mesma, mas demais nem tanto, poucas vezes.	A5- Somente em algumas disciplinas de maneira muito superficial.
A8- Sim. Em várias disciplinas tínhamos o incentivo para usar as tecnologias durante os trabalhos nas aulas como forma de se aprender a trabalhar futuramente.	A6- Era tecnologias digitais e educação. Esta disciplina incentivava mas o tempo era curto e tinha muita coisa para aprender.
A9- Às vezes, nem todos os professores aceitam o recurso digital como auxiliar.	A7- Acho que deveriam ter mais práticas voltadas a serem usadas na educação infantil.

UR relativas à UT 2: Incentivo às práticas futuras com uso das TIC durante o curso	
Acadêmicos da URI	Acadêmicos da UFFS
A10- Às vezes, trabalhar com a informática mesmo só trabalhamos na matéria específica, mas os professores nos incentivaram a usar esse método.	A8- As disciplinas de metodologia não costumavam tratar de tecnologias, os professores destas disciplinas costumavam abordar partes mais teóricas, sem muitas possibilidades de práticas. Na disciplina específica foi possível experimentar “experiências” e uso das tecnologias.
A11- Sim, pois a disciplina contribuiu para novas práticas e interdisciplinaridade de ensino, bem como metodologias ativas que favoreçam a aprendizagem significativa ao educando.	A9- Somente na disciplina específica é que tivemos contato com vários aplicativos que poderiam nos auxiliar em sala de aula como: para a escrita ou textos, para montagem de pequenos vídeos, para histórias em quadrinhos, etc.
A12- Sim, na disciplina auxiliou e deu base para uma prática dinâmica e inovadora no trabalho docente.	A10- Alguns professores de metodologias não proporcionaram momentos diferentes, quero me referir a materiais diferentes. Apenas as aulas eram teóricas e simples.
A13- Pois a tecnologias podem ser utilizadas em todas as matérias de uma forma importante.	A11- Durante o curso usamos a tecnologia para a apresentação de trabalhos e realização dos mesmos, alguns professores eram a favor e incentivavam outros não gostavam nem que mexíamos no celular.
	A12- Nas aulas de tecnologias informáticas aprendemos a utilizar aplicativos para trabalhar com os alunos.
	A13- As atividades eram mais voltadas à matemática, somente. Mas em alguns momentos tinha aplicativos de jogos.
	A14- Tivemos contato com tecnologias nas disciplinas específicas. Somente em uma disciplina (estatística) que o professor fez suas aulas totalmente dinâmicas utilizando o computador.
	A15- Uma disciplina ensinava coisas bem básicas, eram coisas que eu já sabia, mas que sim pode ser utilizado no currículo. Já o outra mostrou o uso da tecnologia que poderia chamar bem mais a atenção das crianças e adolescentes.
	A16- Sim, mas também em uma disciplina voltada para este fim, foi fundamental para que esse conhecimento fosse difundido, de modo a se tornar possível a aplicação até nos períodos de estágio.
	A17- Pois, as outras disciplinas não incentivavam o uso de tecnologias informáticas.
	A18- Como citado só utilizamos na disciplina específica de tecnologias.
	A19- Acredito que muitos docentes não possuem domínio para utilizar certas tecnologias introduzindo-as em seus planejamentos e não buscam se beneficiar disso.
	A20- Era tratado somente na disciplina específica em que produzimos jogos e aplicativos para posteriormente aplicar no dia a dia.
	A21- Muitos professores (geralmente os mais “tradicionais”), não simpatizavam com recursos tecnológicos.
	E22- Percebi que era pouca coisa voltada às crianças pequenas, apenas aos anos finais e ensino médio.

Quadro 6 - Unidades de Registro relativas à Unidade Temática 3: Desenvolvimento de práticas em sala de aula na(s) disciplina(s) específica(s) de TIC

(continua)

UR relativas à UT 3: Desenvolvimento de práticas em sala de aula na(s) disciplina(s) específica(s) de TIC	
Acadêmicos da URI	Acadêmicos da UFFS
A1- Sim. Aprendemos a fazer aula digital.	A1- Sim. Apresentam exemplos de como usar as tecnologias na sala de aula.
A2- Com produção de materiais e métodos, na matéria específica em que se usam as TIC é nos proporcionada a possibilidade de fazermos inúmeros projetos, métodos e materiais que podem ser utilizados em sala de aula, como planos digitais.	A5- De maneira insuficiente. Não propõe atividades úteis para serem trabalhadas no clima escolar. Tratava de atividades mais direcionadas ao manuseio de jogos digitais e que ao meu ver não contribuíram no processo de ensino aprendizagem.
A3- Com produção de materiais e métodos, como um grande exemplo que é colocado em prática, trabalhamos muito com planos digitais o que possibilitou um grande conhecimento e entendimento do que podemos trabalhar futuramente.	A6- Sim. Ensinam como trabalhar com os materiais disponíveis nas escolas, computador o básico.
A5- Sim, porque a disciplina proporcionou conhecimentos específicos sobre como usar as TIC em sala de aula.	A7- De maneira insuficiente. Pois muitas práticas não podem ser utilizadas com crianças.
A7- Sim, porque precisamos de contato com a prática e esse era o objetivo da disciplina, nos levar para a sala de aula.	A8- De maneira insuficiente. Por não estar de acordo com a realidade educacional das escolas públicas da nossa região.
A8- Sim. Sempre que trabalhamos com as tecnologias temos o intuito de aprender para aplicar em sala de aula.	A9- Sim. Porque para cada software ou APP utilizado foram feitas atividades práticas para aprender sua função e utilizá-la.
A10- Sim, por que as aulas com informática eram voltadas para ensinar a usar este método com os alunos.	A10- De maneira insuficiente. Acho que seria necessário aprofundar-se em como fazer. E através da prática e da criação é que aprendemos.
A16- Sim. Ex: Planos de aula digitais.	A11- Sim. O professor que ministrou a disciplina era muito incentivador e sempre apresentava softwares e aplicativos para que, quando professores pudéssemos fazer uso.
	A13- De maneira insuficiente. Que eu lembre fizemos mais a resolução de cálculos e a nós foram apresentados alguns sites de jogos.
	A14- Sim. Pois mostravam as possibilidades que poderiam ser utilizadas em sala de aula.
	A15- Sim. Em uma das disciplinas tudo o que o professor apresentava nós acadêmicas testávamos, utilizávamos, de modo a explorar e conhecer.
	A16- Sim. Mas ainda é pouco para o que se espera.
	A17- Com produção de materiais e métodos. Porque possibilitou a elaboração de metodologias ligadas a tecnologias informáticas.
	A18- Sim, baixamos aplicativo no celular para explorar e também para posteriormente pode trabalhar em sala de aula.
	A19- De forma articulada com o currículo. Pois em diversas propostas pode-se articular conteúdos curricular com as tecnologias abrangendo mais os campos a serem descobertos estudados.
	A21- De maneira insuficiente. A disciplina específica tratava de atividades docentes.

UR relativas à UT 3: Desenvolvimento de práticas em sala de aula na(s) disciplina(s) específica(s) de TIC	
Acadêmicos da URI	Acadêmicos da UFFS
	A22- De maneira insuficiente não é pensado nas crianças.

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Quadro 7 - Unidades de Registro relativas à Unidade Temática 4: Contribuição de outros componentes curriculares ao uso das TIC

UR relativas à UT 4: Contribuição de outros componentes curriculares ao uso das TIC	
Acadêmicos da URI	Acadêmicos da UFFS
A2- Em quase todas as disciplinas pode-se utilizar as tecnologias para apresentarmos trabalhos, por exemplo o modo como usamos e criamos fica a cargo de cada um.	A1- Geralmente não temos outras disciplinas que se usam de software como exemplo de atividade prática para usarmos na atuação.
A3- Sim, além das disciplinas específicas, algumas disciplinas como FTM de Geografia e FTM de História e outras, onde podemos aprender muito sobre como usar certas “ferramentas”.	A2- Somente as disciplinas de Introdução à Informática e Tecnologias da Educação.
A4- Sim, em várias disciplinas realizamos trabalhos tecnológicos práticos, que foram apresentados para os colegas.	A4- Sim. Alguns professores sugerem o uso de tecnologias.
A5- Sim, várias disciplinas demonstraram a importância do uso das tecnologias.	A5- Não, disponibilizava somente uma específica, o que acredito que seja insuficiente frente as demandas tecnológicas do mundo moderno.
A6- Sim por meio de planos digitais.	A6- Não com software. Mas temos a brinquedoteca que tem muitos materiais elaborados pelas turmas.
A8- Tivemos apenas 1 disciplina específica, porém em algumas outras também trabalhamos um pouco.	A7- Não.
A9- Sim, o recurso foi inserido nas outras disciplinas apresentando trabalhos.	A8- Não. Geralmente as sugestões de jogos ou outras atividades relacionadas eram sugeridas por colegas durante a apresentação de seminários e sua “aplicação” não era fomentada pelos professores.
A10- Sim, temos diversas aulas em diferentes laboratórios em que a Informática esteve presente.	A9- Com o uso de tecnologias não, montamos ao longo do curso vários materiais, porém os mesmos não utilizam software.
A12- Sim, algumas disciplinas utilizaram de tecnologia para ensinar algumas práticas.	A10- Foram vistos algumas formas de criar jogos, mas os demais não foram ou sucintamente abordados.
A14- Em apresentações de trabalhos usamos seguidamente.	A11- Sim, porém muitos apenas falam que devemos usar, mas não praticam.
A15- Não.	A12- Sim. Porque utilizamos slides para apresentação de trabalhos entre outros.
	A14- Sim, porém passados aos acadêmicos muitas vezes de forma teórica.
	A15- Tivemos duas disciplinas. Informática básica e Tecnologias digitais.
	A16- Não, ainda é insuficiente.
	A17- Não.
	A18- Não tivemos.
	A19- Quase nunca ou muito pouco.
	A20- Sim, na disciplina específica produzimos jogos.
	A21- Sim, algumas metodologias se utilizaram destes recursos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quadro 8 - Unidades de Registro relativas à Unidade Temática 5: Integração das TIC com o currículo, como possibilidade, e no Curso de Pedagogia

UR relativas à UT 5: Integração das TIC com o currículo, como possibilidade, e no Curso de Pedagogia	
Acadêmicos da URI	Acadêmicos da UFFS
A2- Sim. Acredito que como instituição de graduação tem-se uma ótima formação, porém acredito que se tem capacidade de avançar muito mais.	A1- Superficialmente. Apenas as disciplinas específicas tratam de nos dar suporte para a questão.
A5- Sim, pois já faz parte de nosso cotidiano na instituição.	A2- Sim. Há disciplinas que abordam esta temática, mas este tema poderia ser mais abordado relacionando-o com diversas áreas.
A8- Superficialmente. Tivemos uma matéria voltada para isso, acho que deveria ser agregado a todas as matérias.	A3- De modo apenas teórico. Pois na prática (exemplos de como fazer ou mostrando que há possibilidades) não temos comprovação.
A9- Aliando a teoria à prática. O recurso é visto como algo que não pode fugir da teoria, só aplicando-a.	A4- Superficialmente. Está sendo apresentada, sempre pode melhorar, mas ela acontece.
A10- Sim, durante o curso a informática sempre esteve presente.	A5- Superficialmente. A maioria das disciplinas não trata das tecnologias de maneira com o currículo do curso.
	A6- Superficialmente. Poucas disciplinas e pouca carga horária.
	A7- De modo apenas teórico. Só eram repassados o que a maioria sabia e sem apresentar métodos.
	A8- De modo apenas teórico. Por não serem apresentadas práticas que possibilitem essa integração. Infelizmente ainda não temos disciplinas pouco articuladas o que dificulta a integração.
	A9- Não. Não existe articulação com tecnologias com outras disciplinas, nem mesmo com as metodologias o que seria interessante.
	A10- De modo apenas teórico. É apenas comentado sobre o assunto, mas de fato não é colocado em prática.
	A11- De modo apenas teórico. Muitos professores comentam do uso das tecnologias em sala de aula, porém poucos mostram como usá-las.
	A12- Aliando a teoria e a prática. Pois a teoria e a prática andam juntas.
	A14- Aliando a teoria e a prática. Quando utilizadas nas disciplinas específicas voltada para esse tema sim, eram pensadas e planejadas possibilidades de intervenção utilizando tecnologias.
	A16- Superficialmente. Porque a oferta é muito tímida.
	A18- Superficialmente. Na universidade somos apresentados ao aplicativo, mas não temos a oportunidade de explorar.
	A19- Não. Pois os docentes não organizam suas aulas contemplando tal recurso como apoio.
	A20- De modo apenas teórico. Nas maiorias das disciplinas se apresenta de forma teórica citando exemplos mas raramente são tratadas e aplicadas de forma prática.
	A21- Superficialmente; ocorre em poucas disciplinas.
	A22- De modo apenas teórico. Apenas para repassar os conteúdos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quadro 9 - Unidades de Registro relativas à Unidade Temática 6: Contribuição para o trabalho na Educação Básica

(continua)

UR relativas à UT 6: Contribuição para o trabalho na Educação Básica	
Acadêmicos da URI	Acadêmicos da UFFS
A1- Sim, a tecnologia está avançada.	A1- Sim. Atualmente o mundo tecnológico está em quase todos os lares e não podemos mais nos negar de ver isso, e fazer mudanças na forma de atuar como profissionais da educação.
A2- Sim, pois conheço métodos que podem ser utilizados.	A2- No desenvolvimento de práticas pedagógicas. Atualmente os indivíduos vivem em um mundo tecnológico, assim as tecnologias devem fazer parte no trabalho na Educação Básica.
A3- No desenvolvimento de práticas pedagógicas, por meio do conhecimento durante o curso, vejo isso como um grande método de aprendizagem.	A3- Sim. Ampliar as práticas inovando sempre.
A5- Sim, pois possibilitam aulas ricas em conhecimentos e diferenciadas em metodologia.	A4- Sim. As tecnologias fazem parte do nosso dia a dia e são importantes na educação.
A7- Sim, é sumário que enquanto professor saibamos ter a tecnologia como uma aliada na prática de ensino.	A5- Sim. Porque atualmente vivemos em uma sociedade tecnológica e a escola deve se adaptar a essa nova era.
A9- Sim, porque carrega uma série de possibilidades de desenvolver aprendizagens.	A6- Sim. A tecnologia avança a cada dia e nos dá mais possibilidades tanto de criarmos algo novo como de trabalharmos com o que temos de novidades.
A10- Sim, podemos fazer uma aula diferente com os alunos na sala de informática.	A7- Sim. Pelo fato da abrangência tecnológica estar crescendo tanto.
A11- Sim, a educação como um todo necessita de inovações e práticas diferenciadas de ensino e trabalhar com as tecnologias é favorecer a aprendizagem.	A8- Sim, na área de gestão e no desenvolvimento de práticas pedagógicas. Não há como fugir da realidade e ignorar as possibilidades que o uso das tecnologias apresentam.
	A9- Sim. As crianças de hoje já nasceram em meio a este mundo digital e faz parte de seu cotidiano utilizar estes aparelhos fora da escola.
	A10- Na área de gestão e no desenvolvimento de práticas pedagógicas. É preciso que as tecnologias sejam usadas como auxílio das práticas pedagógicas.
	A11- Sim. Por apresentarem diversos recursos para o ensino aprendizagem das crianças, visto que vivemos em uma sociedade que convive diariamente com as tecnologias.
	A12- Sim. Utilizamos em tudo as tecnologias.
	A13- Sim. Pois o mundo está bem mais digital e não tem porque tentar fugir ou esconder esse mundo tecnológico. É preciso saber usufruir.
	A14- Sim. Muito! Pois tornaria a aula mais produtiva e prazerosa.
	A16- Sim. Por sua presença constante da vida, é impossível não estar atrelada.
	A17- Sim. Porque hoje há muitas oportunidades de renovação e amplitude de conhecimentos e as tecnologias só tendem a contribuir.
	A18- No desenvolvimento de práticas pedagógicas. São fundamentais nos dias de hoje.
	A19- Sim. Para compreender melhor como utilizar esses recursos, a metodologia enfim precisa ser mais explorada com mais horas.

UR relativas à UT 6: Contribuição para o trabalho na Educação Básica	
Acadêmicos da URI	Acadêmicos da UFFS
	<p>A20- Sim. Estamos inseridos em um mundo tecnológico, no qual não vivemos mais sem os meios tecnológicos ao invés de privá-los na atuação em sala de aula, podemos usá-los como meio de aprendizagem, visto que seria de suma importância que aprendêssemos na universidade formas diferentes para isso.</p> <p>A21- Sim. Porque facilita o trabalho do professor é mais uma oportunidade de construção de conhecimento.</p> <p>A22- Sim, no desenvolvimento de práticas pedagógicas. Com as diversas possibilidades pode-se oportunizar uma aula mais dinâmica.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quadro 10 - Unidades de Registro relativas à Unidade Temática 7: Motivação pessoal e preparação didática para uso das TIC em sala de aula

(continua)

UR relativas à UT 7: Motivação pessoal e preparação didática para uso das TIC em sala de aula	
Acadêmicos da URI	Acadêmicos da UFFS
A2- Me considero preparada, pois a universidade me proporcionou muitas aprendizagens, porém ainda tenho muito que aprender pois a tecnologia e a educação estão sempre em transformação, desenvolvimento.	A1- Não, pois foi um conteúdo supérfluo que tivemos nas disciplinas, mas sabemos que é só pesquisar e se informar que encontraremos muitas ferramentas tecnológicas para colaborar na nossa atuação.
A3- Sim me sinto motivada, pois aconteceu uma preparação durante os anos de graduação e foi uma preparação prática juntamente com a teoria.	A2- Me considero motivado, mas acredito que para fazer uso de determinadas tecnologias Informáticas preciso pesquisar, estudar, conhecer melhor algumas ferramentas, para fazer o melhor uso destas no espaço escolar.
A5- Me considero preparada, mas acredito que devemos sempre buscar mais atualizações visto a constante evolução das tecnologias.	A4- Me sinto motivada, mas parcialmente preparada. Creio que ainda preciso estudar mais sobre algumas tecnologias e outras poderia usar com tranquilidade.
A6- Sim, porém podemos nos deparar com falta de material, mas penso que é algo que chama muita atenção dos estudantes, o que incentiva a aprendizagem.	A5- Me considero preparada, porém fragilidades, sinceramente a maioria das informações e conhecimentos que tenho nessa área em sua integridade maior, partiram de conhecimentos que adquiri de modo particular ou na troca com amigos e de modo pouco colaborativo por meio do curso de graduação.
A7- Não muito, as disciplinas conseguiram transmitir conhecimento, porém é necessário um pouco mais de prática em todas as áreas.	A6- Sim com relação ao uso dos equipamentos e algumas práticas com jogos, mas sei que podemos e estamos abertos ao conhecimento.
A8- Acho que me sinto preparado sim, porém ainda tenho muito o que aprender nunca sabemos tudo.	A7- Motivado sim, mas não tanto preparado, pois ainda é necessário maior conhecimento.
A9- Não totalmente, mas já tem uma bagagem de conhecimentos a ser aplicados.	A8- Motivada, com certeza! Preparada? Não sei bem... Parece um pouco distante da realidade pensar em usar tecnologias que não sejam “bobas”. Jogos de computador iguais aos jogos de tabuleiro não me parecem atrativos para serem usados na Ed. Básica.

UR relativas à UT 7:	
Motivação pessoal e preparação didática para uso das TIC em sala de aula	
Acadêmicos da URI	Acadêmicos da UFFS
A10- Parcialmente sim, pois durante as aulas foram bem desenvolvidas algumas atividades, mas não preparado para realmente explicar como usar cada programa.	A9- Motivada sim, preparada não. Primeiro porque uma disciplina não é o suficiente para aprender a usar os softwares (até porque era um por aula), segundo porque não foram usados durante as metodologias específicas (ciências, matemática, etc.), e terceiro porque tenho consciência que a maioria das escolas também ainda não tem o mínimo de suporte tecnológico.
A11- Sim, pois sabe-se da importância de trabalhar com diferentes metodologias na sala de aula. O uso da tecnologia é fundamental na prática do professor, à medida que ocorra objetivos e finalidade pedagógica.	A10- Sim. Mas porque busco em sites no youtube e sempre vou em busca de aprender mais, o que foi abordado no curso de Pedagogia é muito sucinto.
A12- Sim, pois é um recurso “se bem utilizado” auxilia o professor e contribui para o aprendizado dos alunos.	A11- Sim, pois acredito que a mesma contribui muito para a aprendizagem das crianças, visto que só fizemos o uso da mesma quando chegamos na universidade.
A14- Sim, pois é algo que está muito presente atualmente e apresenta-se como uma interessante ferramenta de trabalho.	A12- Não muito preparada, tem muitas coisas para aprender, todos os dias aprendemos mais.
A15- Sim, pois na disciplina da graduação foi muito bem nos explicado, e podemos explorar as diferentes atividades disponíveis.	A13- Mais ou menos. Pois é extremamente necessário estarmos em constante busca pelas informações.
A16- Sim porque contribuem ativamente para aprendizagem dos estudantes por ser algo prazeroso.	A14- Acredito que preciso de aperfeiçoamento. Para trabalhar com as tecnologias é preciso que o professor tenha pleno domínio dessas ferramentas.
	A15- Parcialmente, pois mesmo com cursos e com o aprendido na Pedagogia, ainda não são todos os conteúdos e ferramentas que me sinto segura em trabalhar.
	A16- Sim, porque busco estar me atualizando e porque gosto e acho importante.
	A17- Não porque acredito precisar conhecer e aprender melhor sobre qualquer ferramenta que for utilizar em aula, pois muitas são novidades na área educacional, assim como é preciso um planejamento em que haja compreensão do motivo de estar utilizando tal ferramenta para aquele conteúdo.
	A18- Sim, nos momentos do estágio as leituras eram utilizando slides, vídeos e aplicativos conforme conseguia conciliar com o tem abordado. Em outros momentos fizemos pesquisas na internet sobre os assuntos a serem trabalhados. Foi uma experiência bem produtiva, sem contar o brilho dos olhos ao descobrirem as “novas” coisas.
	A19- Muito pouco. Pois não domino certas ferramentas tecnológicas e não tenho conhecimento me sentindo insegura. Por outro lado, já utilizei nos estágios e foi muito produtivo, gostei e as crianças interagiram mostrando satisfação e aprendizagem. Neste sentido busquei, estudei para poder usar os recursos tecnológicos.
	A20- Não me sinto preparada, pois acho que deveria aprender muito mais para aplicar de forma atrativa para os alunos e utilizar como meio de aprendizagem.

UR relativas à UT 7:	
Motivação pessoal e preparação didática para uso das TIC em sala de aula	
Acadêmicos da URI	Acadêmicos da UFFS
	A21- Motivada, sim. Preparada, não, mas acredito ser capaz de me aperfeiçoar, pois sei que é uma boa ferramenta de ensino.
	A22- Pouco, às vezes, necessito ir por conta própria buscar meios para realizar propostas diferentes.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

De modo geral, ao se observar as afirmações dos acadêmicos das duas universidades, percebe-se que existem iniciativas de trabalho com as TIC, entretanto, as mesmas ou estão fortemente ligadas à mera instrumentalização ou estão muito restritas às disciplinas específicas e mesmo estas, por vezes, acabam se distanciando da realidade em que os futuros professores vão atuar.

Embora escrita há vinte anos, a afirmação de Mercado (1999) ainda é atual ao se tomar como base o que foi exposto pelos acadêmicos, em especial, ao que se refere à necessidade de novas posturas e metodologias por parte dos professores que atuam na formação inicial.

As novas tecnologias da informação trazem novas possibilidades à educação e exigem uma nova postura do educador, que prevê condições para o professor construir conhecimento sobre as novas tecnologias, entender porque e como integrar estas na sua prática pedagógica, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo, voltada para a solução de problemas específicos do interesse de cada aluno. (MERCADO, 1999, p. 42).

Após a organização das respostas dos acadêmicos em UT, fez-se uma nova análise das mesmas, com o propósito de identificar as convergências existentes entre as respectivas unidades e poder concentrá-las em Categorias de Análise (CA), o que é representado no Quadro 5.

Quadro 11 - Concentração das Unidades Temáticas em Categorias de Análise

(continua)

Unidades Temáticas - UT	Categorias de Análise - CA
UT1- Desenvolvimento de atividades e utilização das TIC no curso UT3- Desenvolvimento de práticas em sala de aula na disciplina específica de TIC UT4- Contribuição de outros componentes curriculares ao uso das TIC UT5- Integração das TIC com o currículo, como possibilidade, e no Curso de Pedagogia	CA1- Integração curricular com as TIC
UT2- Incentivo a práticas futuras com uso das TIC durante o curso	CA2- Contribuições e obstáculos para a prática de uso das TIC na Educação Básica

Unidades Temáticas - UT	Categorias de Análise – CA
UT6- Contribuição para o trabalho na Educação Básica UT7- Motivação pessoal e preparação didática para uso das TIC em sala de aula	

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Considerando o exposto até aqui, torna-se importante discutir e refletir sobre as duas categorias elaboradas: CA1- Integração curricular com as TIC e CA2- Contribuições e obstáculos para a prática de uso das TIC na Educação Básica. A reflexão embasa-se nas respostas dadas aos questionários e fundamenta-se na literatura da área e na legislação exposta, bem como na análise documental e nas entrevistas realizadas.

6.2.1 Integração curricular com as TIC

A primeira Categoria de Análise - CA1 trata da forma como é feita a articulação do currículo nos Cursos de Pedagogia com o uso de TIC. Para tanto, foram consideradas as respostas dadas pelos acadêmicos do último semestre do curso de cada uma das IES pesquisadas nos aspectos contidos nas UT: a) desenvolvimento de atividades e utilização das TIC no curso - UT1; b) desenvolvimento de práticas em sala de aula na disciplina específica de TIC - UT3; c) contribuição de outros componentes curriculares ao uso das TIC - UT4; e) integração das TIC com o currículo, como possibilidade, e no Curso de Pedagogia - UT5. Além destas, também se levou em consideração a grade curricular de cada uma das IES e as entrevistas com os coordenadores dos cursos e professores das disciplinas específicas.

Para iniciar esta reflexão, cabe ressaltar que o foco de análise é a integração das TIC ao currículo das IES pesquisadas, sem deixar de considerar que “a formação de profissionais docentes para atuar em projetos educacionais na atualidade é algo amplo, complexo e diferenciado dos programas tradicionais de formação de professores.” (KENSKI, 2013, p. 95).

Assim sendo, o primeiro aspecto de observação se volta à convergência de opiniões entre acadêmicos e professores que trabalham as disciplinas diretamente ligadas ao uso das TIC e o que está exposto nas grades curriculares dos cursos e nos ementários contidos nos PPC em relação ao isolamento do uso das TIC nestas disciplinas no que diz respeito à utilização para futuras práticas.

Pela análise documental, percebe-se que as IES pesquisadas se diferenciam na quantidade de disciplinas diretamente ligadas ao uso das TIC, entretanto, as respostas dos acadêmicos e o depoimento de um dos professores entrevistados (P2) apontam que uma das

disciplinas ministradas tem caráter meramente instrumental. Apesar disso, o mesmo professor aponta que a disciplina é necessária pelo perfil de acadêmicos recebidos na referida IES.

O contato que tiveram com a tecnologia na disciplina de Informática Básica, em que aprendiam só as ferramentas de produtividade para trabalhar coisas do dia a dia muito básicas, não dão subsídios para elas utilizarem aquele conhecimento em sala de aula. (P2, 2018).

Nesse contexto, uma única disciplina da grade curricular de ambas as IES têm, em seu desenvolvimento, o intuito de realizar a articulação direta do uso das TIC com o currículo, seja o do Curso de Pedagogia, seja o da Educação Básica. Esse aspecto, além de visível na análise documental em virtude dos ementários e da grade curricular deixarem bem claro, é refletido na fala dos professores que ministram estas disciplinas, como afirma P2:

Parte apenas do meu trabalho, é triste dizer isso. (P2, 2018).

Ou ainda fica muito visível o uso das TIC atrelado quase que exclusivamente à questão instrumental:

Acho que os professores começaram a perceber isso, ao menos aqui no campus, por que eu tenho visto outros colegas também 'vou levar eles no laboratório de Informática', 'vou fazer uma consulta na biblioteca virtual'. Sabe, começa a incrementar a prática que antes era mais ou menos isolada. (P1, 2018).

É óbvio que há, na grande maioria das vezes, uma mera alteração do recurso a ser utilizado e não uma mudança de prática ou uma integração real com o currículo. Os acadêmicos, em suas respostas ao questionário, também apontam para este fato.

Temos uma matéria específica que trabalha com o uso de tecnologias na educação, mas quase todas as matérias permitem esse contato. Temos apresentações de trabalhos e aulas expositivas que usam os recursos digitais. (A2URI, 2018).

Utilizamos para apresentação de trabalho, porém mais efetivamente somente na disciplina específica de tecnologias digitais da educação. (A9UFFS, 2018).

Percebe-se que o uso das TIC, no Curso de Pedagogia, segue a tendência da troca de técnica, ou seja, substitui-se a pesquisa na biblioteca física pela virtual, a exposição de conteúdo no quadro pela exposição em power point, embora, haja por parte de uma das universidades formação continuada para os professores sobre esta temática. Esse dado remete à preocupação de Candau (2010, p. 52), ao afirmar que “consequentemente no que se refere à formação dos educadores, a grande preocupação é a instrumentalização técnica. Ela é vista

muitas vezes como um fim em si mesmo e como um elenco de procedimentos a serem dominados.”

No que tange ao uso das TIC, isso é um grande equívoco, visto que a rapidez com que as mesmas evoluem exige que as pessoas desenvolvam muito mais a visão de possibilidades e criação a partir delas do que o mero domínio de sua operacionalização.

O pensamento voltado ao domínio de procedimentos, muitas vezes, afasta professores e acadêmicos do ato de desbravar um vasto leque de alternativas que podem contribuir significativamente para o processo de ensino e de aprendizagem. Em relação a essa questão, Sartori (2013, p. 30) enfatiza: “Nesta perspectiva, um dos propósitos da formação universitária consistiria em oferecer aos futuros profissionais da educação uma formação que integre as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e técnico, autorizando-lhes a integração entre teoria e prática.”

Referentemente à questão que se refere aos professores que ministram as disciplinas relacionadas diretamente às TIC, identifica-se um trabalho de integração das TIC com o currículo, porém este é mencionado, pelos acadêmicos, como único. Considerando também que estes mesmos professores ministram outras disciplinas no curso, verifica-se que estas são as citadas nas respostas dos acadêmicos como as que, além das específicas, vinculam o currículo às TIC.

De modo geral, nos registros dos acadêmicos, professores e coordenadores, deduz-se que para os demais docentes do curso as experiências estão muito distantes de alcançar o potencial de uso pedagógico, tanto na universidade como posteriormente nas práticas desses acadêmicos.

Para Kenski (2013),

É necessário operar mudanças radicais na formação docente. Utilizar uma tecnologia em sala de aula não é sinônimo de inovação nem de mudança significativa nas práticas tradicionais de ensino. Um bom exemplo disso são as apresentações expositivas clássicas e enfadonhas feitas com slides produzidos no power point. A necessidade, portanto, não é a de usar o meio para continuar fazendo o mesmo. É preciso mudar as práticas e os hábitos docentes e aprender a trabalhar pedagogicamente de forma dinâmica e desafiadora, com o apoio e a mediação de softwares, programas especiais e ambientes virtuais. (KENSKI, 2013, p. 96-97).

Ao tratar da mudança de práticas e hábitos dos docentes que, neste caso, formam os futuros professores, Kenski (2013) esclarece que estes são influenciados, em sua prática, por aqueles que os acompanharam durante todo o processo formativo, o que converge com as falas dos coordenadores e professores, ao apontarem que um dos pontos cruciais é querer

fazer e o planejamento de cada professor. Esse aspecto aparece refletido também, nas respostas dadas por alguns acadêmicos, ao indicarem que não tiveram incentivo dos demais professores ou até mesmo foram desmotivados por alguns.

Vai depender muito do professor, é possível que alguma disciplina hoje que eu enxergue que nossa, tem tudo a ver com o uso de tecnologias, o professor que trabalha com o componente ache que não é necessário. (C1, 2018).

A utilização das TIC nas aulas pelos docentes relaciona-se muito a concepção de aula e ao domínio dos recursos tecnológicos (conhecimentos relacionados a sua utilização) pelos mesmos. (C2, 2018).

O professor pode até fazer capacitação, mas não utiliza, o pessoal tem se mantido nisso, eu tô falando de todas as escolas, sem tipificar nenhuma delas, mas o professor, ele tem aquele, vamos dizer seu plano de aula e é difícil incrementar algo, porque isso causa um desconforto. (P1, 2018).

Os professores da própria universidade tem que mudar as suas concepções e visões e refletir que o papel da tecnologia hoje é essencial sim, e que ela tem que estar inserida sim dentro do currículo. (P2, 2018).

Na disciplina que tratou sobre tecnologias sempre fomos incentivados a utilizar da mesma, mas demais nem tanto, poucas vezes. (A7URI, 2018).

Às vezes, nem todos os professores aceitam o recurso digital como auxiliar. (A9URI, 2018).

Muito pouco e geralmente é criticado o seu uso. Não é visto como um instrumento a mais para ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem. Uma oportunidade deixada de lado e muitas vezes é motivo de aulas chatas e implicância ao invés de servir de apoio [...] Acredito que muitos docentes não possuem domínio para utilizar certas tecnologias introduzindo-as em seus planejamentos e não buscam se beneficiar disso. (A19UFFS, 2018).

A partir do que foi exposto, pode-se perceber que a relação entre as TIC e o currículo, nos Cursos de Pedagogia das IES pesquisadas, trazem à tona elementos que Libâneo (2015) definiria como diferentes níveis de currículo: formal, real e oculto.

O estudo das grades curriculares e dos PPC, que constituem o currículo formal das IES, revelou, na pesquisa, que apenas duas disciplinas discutem diretamente o uso das TIC na educação, já que uma das disciplinas que tem ligação com as TIC se mostrou meramente instrumental. Isso pode ser comprovado em alguns ementários que apresentam a tímida tentativa de introdução das TIC ao fazer pedagógico. No entanto, muito mais que instrumentalização, os acadêmicos precisam das TIC para utilização pedagógica em suas práticas futuras.

O currículo real e sua relação com as TIC fica explicitado nas respostas dos acadêmicos, ao afirmarem que as demais disciplinas fazem a utilização das TIC como recurso

em aula, em especial, para transmissão de informações. Ou seja, de forma periférica e instrumental, restando às disciplinas específicas o papel de articular currículo e TIC.

Não obstante, é o currículo oculto que, segundo Libâneo (2015, p. 143), representa “tudo que os alunos aprendem pela convivência espontânea em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar.” Isso aponta um dado preocupante, já que os acadêmicos apontam aversão de alguns professores ao uso das TIC ou um trabalho meramente substitutivo, periférico e instrumental.

A preocupação, nesse aspecto, não diz respeito apenas ao despreparo apontado por alguns acadêmicos, o que será discutido na próxima categoria de análise, mas na forma como as TIC são utilizadas durante todo o processo formativo, visto que são as experiências ou as não experiências que deixam sua marca no futuro professor, que também pode deixá-las em segundo plano em sua prática futura.

Há que se mudar a lógica da formação e a ação em todas as disciplinas dos currículos dos cursos de formação de professores. Só assim futuros professores poderão construir posturas profissionais mais condizentes com a realidade atual de pleno uso da informática em todos os segmentos, profissionais, sociais e pessoais. (KENSKI, 2013, p. 96).

Por meio dos excertos que estruturaram a categoria em análise, pode-se afirmar que há necessidade de mudanças na prática dos professores que atuam nas IES, especialmente no que tange à articulação das TIC com o currículo, seja nas disciplinas que os professores ministram, seja na perspectiva de auxiliar os acadêmicos no desenvolvimento de práticas futuras. O exposto até aqui condiciona à análise da segunda categoria.

6.2.2 Contribuições e obstáculos à prática de uso das TIC na Educação Básica

A segunda Categoria de Análise - CA2 diz respeito às contribuições e aos obstáculos evidentes a partir da análise das UT em relação às práticas futuras com TIC na Educação Básica. Para tanto, neste estudo, são analisados excertos agrupados nas Unidades Temáticas: a) UT2 - Incentivo a práticas futuras com uso das TIC durante o curso; b) UT6 - Contribuição para o trabalho na Educação Básica; c) UT7 - Motivação pessoal e preparação didática para uso das TIC em sala de aula. Somam-se a estas, as falas dos coordenadores e professores das disciplinas específicas.

É primordial salientar, em conformidade com as afirmações dos coordenadores de ambos os cursos, que não é possível precisar ou garantir que a aplicação das TIC aconteça, de

fato, na Educação Básica. Kenski (2013) corrobora com essa constatação, ao argumentar que:

A cultura tecnológica exige a mudança radical de comportamentos e práticas pedagógicas que não são contemplados apenas com a incorporação das mídias digitais ao ensino. Pelo contrário, há um grande abismo entre o ensino mediado pelas TIC – praticado em muitas das escolas, universidades e faculdades – e os processos dinâmicos que podem acontecer nas relações entre professores e alunos on-line. (KENSKI, 2013, p. 68).

Muitos fatores que ultrapassam as salas das universidades podem interferir na efetiva utilização das TIC na Educação Básica, o que se comprova pelas considerações dos coordenadores dos Cursos de Pedagogia:

Vai depender da iniciativa pessoal do estudante, das possibilidades que foram dadas na universidade e do espaço onde este vai atuar. (C1, 2018).

Sabedores somos que [os futuros pedagogos] vão se deparar com desafios de associar o conteúdo pedagógico aos instrumentos tecnológicos, exigindo formação/capacitação permanente, a fim de desenvolver/aprimorar habilidades técnicas para o uso de TIC na Escola. (C2, 2018).

Com a rapidez do avanço das TIC, compreende-se que a instrumentalização aos acadêmicos não ocorre na maioria das disciplinas que compõem as grades curriculares, quando acontecem, não apresentam resultados efetivos e benéficos ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem as TIC ao currículo da Educação Básica, com planejamento e foco no desenvolvimento de competências.

Essa evidência vai ao encontro do pensamento de Kenski (2013, p. 97): “em princípio, devemos compreender e nos apropriar das inovações tecnológicas, adequando-as como inovações pedagógicas.” Entretanto, a fala de P1 revela uma realidade que, além de preocupar, exige mudanças urgentes.

Os laboratórios são utilizados como almoxarifados, o que se utiliza são jogos e os professores de certa forma jogam os alunos pro monitor, para que ele faça as atividades com as crianças [...] acredito que o professor tem que estar junto por que ele tem que incentivar as atividades, tem que partir dele as ações que vão desencadear, se não o que o aluno vai pensar, ‘bom eu tenho liberdade, então vou jogar’, e o que isso contribui para o desenvolvimento da criança? nada ou muito pouco. (P1, 2018).

Para Kenski (2013, p. 70), “do laboratório à sala de aula há um abismo tecnológico que compromete a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem.” Essa afirmação reflete-se na maioria dos posicionamentos dos acadêmicos, a exemplo de E9UFFS, ao responder sobre sua motivação e preparo para o uso das TIC na Educação Básica:

Motivada sim, preparada não. Primeiro porque uma disciplina não é o suficiente para aprender a usar os softwares (até porque era um por aula), segundo porque não foram usados durante as metodologias específicas (ciências, matemática, etc), e terceiro porque tenho ciência que a maioria das escolas também ainda não tem o mínimo de suporte tecnológico. (A9UFFS, 2018).

A tomada de consciência desta acadêmica revela dois gargalos em relação ao trabalho com as TIC. O primeiro refere-se às universidades e remete ao espaço restrito que as TIC possuem dentro dos cursos de formação de professores, com apenas uma disciplina específica e mínima carga horária, bem como a dificuldade dos demais professores do próprio curso em atrelar o uso de TIC ao currículo, trazendo possibilidades que exemplifiquem o uso efetivo de TIC nas disciplinas da Educação Básica com aplicabilidade e planejamento.

A despeito das amplas condições de intercomunicações oferecidas pelas tecnologias digitais, predominam ainda nas salas de aula da maioria das IES as mais tradicionais práticas docentes, baseadas na exposição oral do professor. Mediado por vídeos, apresentações em power point e uso de ambientes virtuais (como “cabides” de textos), o ensino não se renova. A nova cultura da sociedade da informação passa ao largo dos cursos e das aulas (presenciais e a distância) no ensino superior. (KENSKI, 2013, p. 70, grifo do autor).

O segundo gargalo refere-se às escolas públicas, em decorrência do sucateamento de equipamentos ou a falta destes, restringindo a aplicabilidade, além de provocar a desmotivação do professor para o trabalho efetivo com as TIC, o que se evidencia na resposta dada por A6URI:

Podemos nos deparar com falta de material, mas penso que é algo [as TIC] que chama muito atenção dos estudantes, o que incentiva a aprendizagem. (A6URI, 2018).

De acordo com Kenski (2012a), essas limitações comprometem a produtividade da aprendizagem, ou seja,

a falta de manutenção, a obsolescência rápida de softwares, programas e dos próprios equipamentos condicionam negativamente as escolas. Outros fatores como currículo fragmentado, carga horária, formação deficiente de professores para o uso pedagógico das novas tecnologias apresentam-se também como obstáculos a sua realização. (KENSKI, 2012a, p. 94).

Apesar de visíveis os obstáculos, o trabalho dos professores das disciplinas específicas, mesmo que na maior parte do tempo isolado, associado à vivência pessoal dos acadêmicos, denota a importância da utilização das TIC nas práticas pedagógicas. Esse dado fica claro nas declarações dos próprios acadêmicos, ao expressarem que veem o uso das TIC

como aliado à futura atuação na Educação Básica. Todos se manifestaram de forma positiva, apontando diversos motivos.

Por apresentarem diversos recursos para o ensino aprendizagem das crianças, visto que vivemos em uma sociedade que convive diariamente com as tecnologias. (A11UFFS, 2018).

*Muito! Pois tornaria a aula mais produtiva e prazerosa. (A14UFFS, 2018).
Por sua presença constante da vida, é impossível não estar atrelada. (A16UFFS, 2018).*

Sim, a educação como um todo necessita de inovações e práticas diferenciadas de ensino e trabalhar com as tecnologias é favorecer a aprendizagem. (A11URI, 2018).

Sim, sumário que enquanto professores saibamos ter a tecnologia como uma aliada na prática de ensino. (A7URI, 2018).

Pelas respostas dos acadêmicos, percebe-se que dois elementos se fazem presentes na maioria delas, indo ao encontro dos dados apontados pelas pesquisas do Porvir/2018 e pela pesquisa “TIC Educação/2017”: o primeiro que se refere ao fato de que a escola não pode se isolar e manter a tecnologia fora de seus muros, e o segundo que as práticas pedagógicas com o uso das TIC, se planejadas, tendem a contribuir efetivamente para o ensino e aprendizagem, bem como para o prazer de aprender no dia a dia escolar.

Tais dados também vão ao encontro do que afirmam Scheffer, Comachio e Cenci (2018, p. 32): “as tecnologias informáticas presentes no contexto escolar contribuem no processo de ensino e de aprendizagem ao torná-lo mais atraente, crítico, dinâmico e significativo, além de servir ao professor como mecanismo enriquecedor da prática pedagógica.”

Outro fator que chama a atenção nas respostas dos acadêmicos é quanto ao seu preparo para trabalhar com as TIC, uma vez que percebem a rapidez da evolução tecnológica. Por essa razão, colocam-se como futuros profissionais que terão que permanentemente pesquisar e aprender. Sentem-se, portanto, preparados para buscar novas alternativas. Todavia, isso também pode deixar lacunas na formação inicial, tendo em vista a forma como a grande maioria dos professores fazem uso das TIC em suas disciplinas.

Me considero preparada pois a universidade me proporcionou muitas aprendizagens, porém ainda tenho muito que aprender pois a tecnologia e a educação estão sempre em transformação, desenvolvimento. (A2URI, 2018).

Sim, pois uma preparação básica eu adquiri no curso, e o professor estará sempre em constante formação, então não parei de aprender estou sempre buscando novos conhecimentos tecnológicos, até porque estamos vivendo em uma era tecnológica

onde o professor tem que buscar métodos diferenciados para trabalhar em sala de aula e acompanhar seus alunos. (A4URI, 2018).

Me sinto motivada, mas parcialmente preparada. Creio que ainda preciso estudar mais sobre algumas tecnologias e outras poderia usar com tranquilidade. (A4UFFS, 2018).

Motivada, sim. Preparada, não, mas acredito ser capaz de me aperfeiçoar, pois sei que é uma boa ferramenta de ensino. (A21UFFS, 2018).

É preciso observar ainda dentro desta categoria as diferenças encontradas nas respostas dos acadêmicos de uma universidade e outra, especialmente no que se refere à motivação e ao preparo para aplicação do que estes aprenderam sobre o uso de TIC durante o Curso de Pedagogia, pois, como afirma Scheffer (2017, p. 38): “Essas manifestações mostram que o processo de inserção dos recursos tecnológicos na escola está envolvido por uma dinâmica de mudança, que abrange a prática, o professor e sua proposta pedagógica.”

Nesse aspecto, os acadêmicos da URI, em sua maioria, dizem estar preparados para fazer uso das TIC na Educação Básica e, mesmo que não tenham segurança total, percebem que podem buscar, por conta própria, suprir as lacunas. Dessa forma, fazem algumas críticas ao trabalho com as TIC no curso de modo geral.

Não muito, as disciplinas conseguiram transmitir conhecimento, porém é necessário um pouco mais de prática em todas as áreas. (A7URI, 2018).

Acho que me sinto preparado sim, porém ainda tenho muito o que aprender nunca sabemos tudo. (A8URI, 2018).

Não totalmente, mas já tem uma bagagem de conhecimentos a ser aplicados. (A9URI, 2018).

Parcialmente sim, pois durante as aulas foram bem desenvolvidas algumas atividades, mas não preparado para realmente explicar como usar cada programa. (A10URI, 2018).

Já os acadêmicos da UFFS se sentem mais inseguros para o uso das TIC. Alguns, inclusive, afirmam que o aprendizado foi raso, enquanto outros afirmam ter obtido conhecimentos fora da universidade.

Não, pois foi um conteúdo raso o que tivemos nas disciplinas, mas sabemos que é só pesquisar e se informar que encontraremos muitas ferramentas tecnológicas para colaborar na nossa atuação. (A1UFFS, 2018).

Me considero preparada, porém com fragilidades, sinceramente a maioria das informações e conhecimentos que tenho nessa área em sua integridade maior, partiram de conhecimentos que adquiri de modo particular ou na troca com amigos e de modo pouco colaborativo por meio do curso de graduação. (A5UFFS, 2018).

Sim. Mas porque busco em sites no Youtube e sempre vou em busca de aprender mais, o que foi abordado no Curso de Pedagogia é muito sucinto. (A10UFFS, 2018).

Embora essas respostas liguem o sinal de alerta em seu nível máximo, os acadêmicos da UFFS relatam, em suas respostas, o fato de terem aplicado as TIC em práticas de estágio na Educação Básica.

Sim, nos momentos do estágio as leituras eram utilizando slides, vídeos e aplicativos conforme conseguia conciliar com o tema abordado. Em outros momentos fizemos pesquisas na internet sobre os assuntos a serem trabalhados. Foi uma experiência bem produtiva, sem contar o brilho dos olhos ao descobrirem as novas possibilidades. (A18UFFS, 2018).

Muito pouco. Pois não domino certas ferramentas tecnológicas e não tenho conhecimento me sentindo insegura. Por outro lado, já utilizei nos estágios e foi muito produtivo, gostei e as crianças interagiram mostrando satisfação e aprendizagem. Neste sentido busquei, estudei para poder usar os recursos tecnológicos. (A19UFFS, 2018).

Observando a postura assumida pelos acadêmicos, torna-se pertinente a afirmação de Kenski (2013, p. 96): “Isso tudo precisa ser aprendido e vivido de forma significativa e duradoura para que os professores se sintam seguros na definição de estratégias de ação mediadas pelo computador e pela internet em suas aulas. Para isso uma disciplina é pouco.” Considerando a forma como o uso das TIC é concebido nos cursos de formação inicial de professores, uma reformulação, sem dúvida, precisa acontecer. Não é possível admitir a ideia de que disciplinas isoladas possam atender à demanda, nem mesmo que a utilização meramente instrumental possa trazer avanços no campo pedagógico. É preciso muito mais para uma formação de professores diferenciada e significativa, como declara Veiga (2012):

A formação do professor que inova precisa não só partir de um marco integrado que oriente sua caminhada, por meio do projeto político pedagógico, como também eleger propostas que contemplem a gestão institucional e as novas perspectivas didáticas, além de apresentar possibilidades de ação, e que apostem que inovar é possível com todas as dificuldades cotidianas. (VEIGA, 2012, p. 29).

Mediante os dados apresentados e analisados, destaca-se a importância desta pesquisa, bem como o produto gerado a partir dela, haja vista a contribuição para uma reflexão dos coordenadores sobre as demandas latentes, bem como para uma ponderação dos professores que atuam nos cursos das IES. Tal importância se justifica não apenas por apresentar diagnósticos óbvios, oriundos apenas das mudanças sociais, mas por explicitar os olhares dos acadêmicos que apontam necessidades reais de reorganização de currículos e metodologias.

Assim, considerando o que se buscou, desde o início da pesquisa, que é saber como as

TIC estão sendo inseridas nos Cursos de Pedagogia, tendo em vista o desenvolvimento de competências para propostas práticas na Educação Básica, os dados coletados nas entrevistas, nos questionários e nos documentos oficiais revelam que as mesmas têm ocupado papel periférico, restritas às disciplinas específicas. Logo, não atendem, de forma contundente, expectativas e necessidades dos acadêmicos no que se refere às suas práticas futuras.

A partir dessas considerações e, principalmente, pelas necessidades externalizadas pelos acadêmicos quanto à real inserção das TIC nos currículos dos níveis de ensino diretamente atendidos pelos pedagogos, ou seja, Educação Infantil e Anos Iniciais, apresenta-se, no próximo capítulo, o produto elaborado.

7 PRODUTO

Considerando o exposto na análise de dados, de modo especial, as respostas dadas pelos acadêmicos referentemente à aplicabilidade, à disponibilidade e ao tipo de recursos explorados em aula, bem como a metodologia que norteia este estudo, parte integrante dos requisitos do Curso de Pós-Graduação Profissional em Educação, organizou-se a proposta, compreendida como produto da pesquisa.

A proposta baseia-se nos anseios externalizados pelos acadêmicos dos Cursos de Pedagogia das IES pesquisadas como já se mencionou, porém não tem a pretensão de se tornar cartilha, nem mesmo abrange, de forma ampla, o grande universo de Objetos de Aprendizagem existentes e as inúmeras possibilidades de relações pedagógicas com o currículo.

Sob essa ótica, esta proposta sugere possibilidades práticas e aplicáveis à integração das TIC ao currículo da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, sendo passível dos mais diversos tipos de adaptações e usos por todos aqueles, professores universitários ou da Educação Básica, que se desafiarem a incluir as TIC ao seu fazer pedagógico. Sendo assim, a proposta pode auxiliar o trabalho docente, apontando caminhos, que podem ser adaptados ou seguidos como são apresentados. Eis, portanto, os registros mais significativos para a composição desta proposta, considerando a forma como as TIC foram trabalhadas:

Voltado para adultos, sem pensar na futura profissão. (A3UFFS, 2018).

Tivemos uma disciplina a respeito, na qual vimos atividades relacionadas ao papel do docente e pouco voltadas para os estudantes. (A21UFFS, 2018).

Percebi que era pouca coisa voltada às crianças pequenas, apenas aos anos finais e ensino médio. (A22UFFS, 2018).

Pois muitas práticas não podem ser utilizadas com crianças. (A7UFFS, 2018).

Não é pensado nas crianças. (A22UFFS, 2018).

Não propõe atividades úteis para serem trabalhadas no clima escolar. Tratava de atividades mais direcionadas ao manuseio de jogos digitais e que ao meu ver não contribuíram no processo de ensino aprendizagem. (A5UFFS, 2018).

Sim, porém podemos nos deparar com falta de material, mas penso que é algo que chama muito a atenção dos estudantes, o que incentiva a aprendizagem. (A6URI, 2018).

Parcialmente sim, pois durante as aulas foram bem desenvolvidas algumas atividades, mas não parando para realmente explicar como usar cada programa. (A10URI, 2018).

Ao elaborar a proposta, optou-se por, além de indicar Objetos de Aprendizagem e sua aplicabilidade no sentido técnico, tecer comentários e relações do mesmo com o exposto na BNCC, visto que a partir de 2020, a mesma deve entrar em vigor como norteadora dos percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da Educação Básica em todo o país e tendo em mente a realidade das escolas e a faixa etária dos estudantes.

Desse modo, um objeto de aprendizagem pode ser programado para envolver e utilizar materiais pedagógicos autoinstrutivos dos laboratórios de informática e de ensino, possuindo elementos simples de um vídeo, ou música, ser visualizado de forma prática a partir de uma apresentação no powerpoint, ou até mesmo envolver programas mais elaborados que exigem entendimento de linguagem de programação. Essas possibilidades envolvem situações e instrumentos que estão ao alcance do professor no seu contexto, ambiente natural e de formação e atuação, o que torna possível a visualização, a aprendizagem e a atribuição de significados. (SCHEFFER; COMACHIO; CENCI, 2018, p. 65).

Ressalta-se, uma vez mais, que o Curso de Pedagogia forma professores para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Básica e considerando os apontamentos feitos pelos acadêmicos e a contribuição de Scheffer, Comachio e Cenci (2018), tomou-se o cuidado de selecionar Objetos de Aprendizagem que possam contemplar os dois níveis de ensino para um trabalho efetivo com os estudantes, priorizando as crianças e as recomendações sobre o uso das TIC contidas na BNCC.

Para Scheffer, Comachio e Cenci (2018), a utilização de Objetos de Aprendizagem

poderá ressignificar a prática pedagógica, pois o processo de ensino e de aprendizagem beneficia-se de várias linguagens e métodos para o ensino. Diante disso, o uso deles em sala de aula poderá ser um facilitador para atender os objetivos da disciplina. Além disso, permitem a contextualização, no sentido de estabelecer relações entre os conteúdos, suas aplicações práticas e a inter-relação com várias disciplinas. (SCHEFFER; COMACHIO; CENCI, 2018, p. 64).

Tendo em vista que, para a Educação Infantil, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas contidos na BNCC são as interações e as brincadeiras, é preciso levar em conta que, na atualidade, as brincadeiras passam também a ser digitais, bem como a forma de interagir com o outro pode ser feita também pelo uso das TIC. Os direitos de aprendizagem contidos na BNCC apontam para seis verbos que se traduzem em ações. Todos eles trazem possibilidades de integração das TIC ao trabalho pedagógico, contudo, o quarto direito traz explicitamente o uso da tecnologia, ao afirmar que se deve:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (BRASIL, 2018, p. 38).

Tendo em vista o que determina a BNCC (BRASIL, 2018) em sua síntese das aprendizagens, ao enfatizar que o desenvolvimento destas deve ocorrer em cada campo do conhecimento e o objetivo de aprendizagem explicitado no quarto direito, foram selecionados dois Objetos de Aprendizagem para a Educação Infantil. Um deles atende à creche, com crianças de 0 a 3 anos e onze meses, denominado CorujaBoo, e outro que pode ser utilizado na pré-escola, com crianças de 4 anos a 5 anos e onze meses, denominado GCompris. Convém destacar que as sugestões não excluem o uso destes objetos em outros níveis de ensino, dependendo do objetivo e planejamento de cada professor.

Para os Anos Iniciais, foram selecionados quatro Objetos de Aprendizagem, contemplando cada área do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A seleção levou em consideração os apontamentos contidos na BNCC no que se refere à utilização das TIC. Assim sendo, para seleção do Objeto de Aprendizagem para a área de Linguagens, procurou-se atender à terceira competência específica desta área descrita na BNCC:

3. Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2018, p. 65).

Para contemplar o descrito, sugere-se a utilização do Youtube, tendo neste o Canal Ticolicos como fonte de inspiração.

No que tange à área da Matemática, o uso da programação pode auxiliar no raciocínio lógico, na resolução de problemas, na criatividade, em concordância com a quinta competência sugerida pela BNCC: “5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.” (BRASIL, 2018, p. 267). Para esta área, sugere-se o site Code.org.

Na área de Ciências da Natureza, a BNCC remete as TIC a mais de uma competência, entretanto, como a proposta corresponde a um Objeto de Aprendizagem por área do conhecimento, destaca-se a competência 3.

3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos

ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza. (BRASIL, 2018, p. 324).

Assim, considerando a importância de se analisar e compreender características que interferem na vida cotidiana de todos os reinos, sugere-se o site ClimaKids como objeto educacional.

Para a área de Ciências Humanas, sugere-se o site do IBGE voltado à educação, em consonância com a competência 2 da BNCC.

2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2018, p. 57).

Tendo em vista a importância de, desde os Anos Iniciais, conhecer e utilizar fontes de informações seguras, o site em questão pode contribuir significativamente. Assim sendo, os Objetos de Aprendizagem selecionados para cada área possibilitam o desenvolvimento de atividades que podem ser aplicadas do 1º ao 5º ano, respeitando o nível de aprofundamento, o enfoque e o planejamento de cada professor.

É importante frisar que os Objetos de Aprendizagem selecionados neste estudo têm relação direta com conceitos, conteúdos e competências que devem ser trabalhados nos níveis de ensino em questão, visto que o uso das TIC deve estar incluído no cotidiano escolar de forma planejada e responsável, visando ao desenvolvimento integral das crianças. Com esse propósito, os Objetos de Aprendizagem selecionados são apresentados e descritos na sequência deste capítulo.

7.1 OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS DE 0 A 3 ANOS E ONZE MESES

7.1.1 Nível de ensino

Educação Infantil - bebês e crianças bem pequenas

7.1.2 Nome do Objeto de Aprendizagem

CorujaBoo

7.1.3 Tipificação

Site

7.1.4 Endereço do site

Disponível em: https://www.acorujaboo.com/jogos_educativos.php

7.1.5 Principais conceitos

Reconhecimento de vozes e imagens de animais, cores e diferenciação de habitats.

7.1.6 Descrição

Espaço para atividades com bebês e crianças bem pequenas, o site é on-line, gratuito e dispensa cadastro para utilização. Tem um vasto potencial de uso, uma vez que oferece três níveis de operacionalização, é colorido e todo organizado em torno do tema animais, a fim de apresentar suas imagens, o som que emitem e seu habitat. Assim, é atrativo do ponto de vista auditivo e visual, como ilustra a Figura 1, e pode ser acessado em celulares, tablets, netbooks ou notebooks que tenham acesso à Internet.

Figura 1- Tela de apresentação do site CorujaBoo



Fonte: https://www.acorujaboo.com/jogos_educativos.php

7.1.7 Operacionalização

O site funciona de forma muito simples e tem três níveis distintos.

O primeiro nível, “Pressionando as teclas”, funciona com o apertar de qualquer tecla

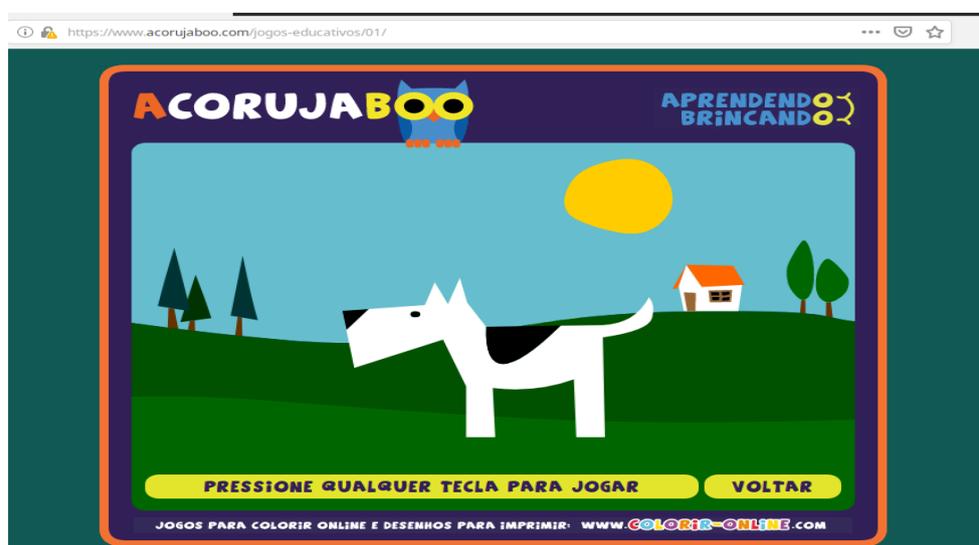
do computador. Esta ação faz com que os bichinhos emitam sons e se movimentem.

O segundo nível, “Mexendo o mouse”, tem, no movimento aleatório do mouse pela tela, a movimentação e a emissão de som por parte dos animais.

O terceiro nível, “Fazendo clic”, é um pouco mais complexo e exige o clicar, sendo de mais difícil aplicação aos bebês e até mesmo a algumas crianças pequenas. No entanto, uma primeira atividade apresentada neste nível, denominada Música, permite que o professor possa acessar e oportunizar a interação por parte das crianças.

A Figura 2 apresenta a tela inicial da primeira atividade apresentada no nível 1, “Pressionando as Teclas”.

Figura 2 - Tela de apresentação do nível 1 do CorujaBoo



Fonte: https://www.acorujaboo.com/jogos_educativos.php

7.1.8 Considerações ao professor

Tendo em vista que as realidades das escolas de Educação Infantil são diversificadas, algumas até mesmo sem Laboratório de Informática, tablets ou netbooks disponíveis para utilização dos professores e estudantes, é possível o professor utilizar este Objeto de Aprendizagem a partir de seu equipamento pessoal e de um projetor multimídia.

A partir da projeção no nível 1, as crianças podem se aproximar do teclado de forma espontânea e apertar qualquer tecla, a fim de interagir com o site, ou simplesmente podem observar e interagir com a projeção que, de preferência, deve ser feita em uma parede ao alcance das crianças para que possam circular livremente pela sala, tocando e se expressando,

interagindo com a imagem, com o som e com os colegas de acordo com o planejamento do professor.

Em escolas que possuem Laboratório de Informática ou outros equipamentos, os estudantes podem interagir individualmente com o jogo. A desvantagem encontrada neste Objeto de Aprendizagem é que é necessário estabelecer conexão com a Internet para acessar o site e realizar as atividades nele contidas.

O site sugerido permite diferentes explorações, de acordo com o planejamento do professor, entre as quais destacam-se: som dos animais, local onde vivem, animais de estimação, além de estímulos, socialização e interação que pode ser feita por projeção, cores, sons e formas.

7.2 OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS DE 4 A 5 ANOS E ONZE MESES

7.2.1 Nível de ensino

Educação Infantil - crianças pequenas

7.2.2 Nome do Objeto de Aprendizagem

GCompris

7.2.3 Tipificação

Programa

7.2.4 Endereço do programa

Disponível para download em: <http://gcompris.net>

7.2.5 Principais conceitos

Lateralidade, raciocínio lógico, memória, cores, sombras, sequências, psicomotricidade.

7.2.6 Descrição

O site educacional Gcompris é de alta qualidade e pode ser explorada com crianças com idade entre 2 a 10 anos. Desenvolvida pela comunidade KDE, a versão completa mais

recente é a 0.81, baseada em QT 5.9.5. Sua distribuição é gratuita para sistemas operacionais de software livre e sistemas operacionais proprietários, (Windows, Mac, Android, etc.).

A versão completa do GCompris tem um custo, contudo, para esses sistemas, existe uma versão de demonstração gratuita, com um número limitado de atividades; das 154 disponíveis, 100 atividades são gratuitas.

O download pode ser realizado no site do próprio GCompris: <http://gcompris.net>. No site, além de escolher a versão que é compatível com o sistema operacional para download, todas as instruções, em um passo a passo para fazê-lo, são disponibilizadas. É possível visualizar o programa tela a tela, com explicações sobre cada uma delas e encontrar um manual explicativo sobre todo o conteúdo do programa.

7.2.7 Operacionalização

Ao abrir o programa, o menu de atividades se apresenta em forma de animais e cada animal representa um conjunto de atividades que são abertas com um simples clique. Na parte inferior do vídeo, encontram-se outras opções, todas representadas por desenhos. Quando um jogo é acessado, na tela, aparecem outros comandos, conforme Figura 3.

Figura 3 - Tela inicial do Programa GCompris



Fonte: https://gcompris.net/screenshots-pt_BR.html

Ao se observar a Figura 3, verifica-se que cada animal localizado na parte superior da tela corresponde a um conjunto de atividades: a) gato: atividades de teclado e mouse; b) pinguim: atividades de memória, correspondência e completar; c) porco: atividades de Ciências; d) dinossauro: atividades de categorização e reflexo; e) urso: atividades de lógica e

raciocínio; f) sapo: jogos de tabuleiro. A lupa é uma espécie de buscador, possível de digitar o tipo de jogo para localizá-lo e, por fim, o sol é uma espécie de favoritos, podendo criar um atalho do jogo selecionado na tela inicial.

Na parte inferior da tela, apresentam-se: as barras paralelas escondem o menu para melhor visualização de cada atividade; o Q é o botão para sair do jogo; o G apresenta informações sobre o GCompris; o ponto de interrogação se refere à ajuda; a ferramenta abre o menu de configurações.

Um único clique no animal é suficiente para que se abra uma nova tela. Após clicar no animal de preferência, o mesmo fica selecionado e aparecem, na tela, todas as atividades referentes à escolha. A faixa etária para qual cada atividade é proposta é representada por uma estrela que fica na parte superior de cada atividade. Assim, 1, 2 ou 3 estrelas simples atribuem a atividade para crianças entre 2 a 6 anos, já 1, 2 ou 3 estrelas complexas atribuem a atividade para crianças maiores de 6 anos, conforme Figura 4.

Figura 4 - Tela de escolha de atividades do Gcompris



Fonte: https://gcompris.net/screenshots-pt_BR.htm

Cada atividade pode apresentar ícones distintos, de acordo com o seu desenvolvimento, entretanto, os principais encontrados são: a) a casa: sai da atividade e retorna ao menu de escolha inicial; b) as setas: mostram o nível atual em que o jogador se encontra; clicando nelas, é possível selecionar outro nível; c) a boca: repete a questão; d) o ponto de interrogação: menu de ajuda; e) recarregar: reinicia a atividade. Em algumas atividade, é preciso clicar na expressão “ok” para realizar a conferência da mesma. Sempre que uma atividade for concluída com êxito, uma mensagem de incentivo é expressada de

forma sonora, como “muito bem”, “excelente” entre outras, como ilustra a Figura 5.

Figura 5- Tela de um dos jogos de sequência do Gcompris



Fonte: https://gcompris.net/screenshots-pt_BR.html

7.2.8 Considerações ao professor

O GCompris é dividido em categorias de atividades e contempla múltiplas possibilidades de exploração, podendo auxiliar consideravelmente no desenvolvimento da psicomotricidade, de questões lógicas, do reconhecimento de cores e formas, sombras, sequências, emoções, pares, localização, entre outras.

Cabe ao professor, em seu planejamento, verificar a competência que deseja desenvolver nos estudantes, de modo que a exploração pode se dar de forma individual, cada estudante utilizando um computador, em duplas ou com o uso de um projetor, a fim de realizar uma atividade coletiva. A partir do GCompris, é possível desenvolver atividades que se assemelham ao mundo virtual e ao mundo real, associando atividades realizadas com o uso do computador e de materiais concretos, o que auxilia na compreensão dos estudantes.

O planejamento e a organização do professor é imprescindível para que as crianças, deslumbradas pelas inúmeras possibilidades que o GCompris apresenta, não tornem a experiência apenas um momento de “saltar de jogo em jogo”, querendo ver todos, não se fixando em nenhum, sem obter contribuição significativa para o ensino e a aprendizagem.

O GCompris tem um grande potencial para a integração das TIC ao currículo da Educação Infantil, mas também pode ser explorado pelos professores dos Anos Iniciais, visto que tem uma interface simples, atrativa, lúdica e caráter voltado à educação. Cabe, então, ao

professor atrelar este programa ao seu planejamento, com o intuito de inserir as TIC, desenvolver competências e atrair a atenção das crianças. O único obstáculo é a instalação do programa, já que isso pode desmotivar alguns professores a fazer uso do mesmo.

7.3 OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA A ÁREA DO CONHECIMENTO DE LINGUAGENS

7.3.1 Nível de ensino

Anos Iniciais

7.3.2 Nome do Objeto de Aprendizagem

YouTube - Canal Ticolinos

7.3.3 Tipificação

Plataforma de compartilhamento de vídeos

7.3.4 Endereço da plataforma

Disponível em: <https://www.youtube.com>
<https://www.youtube.com/user/ticolinos>

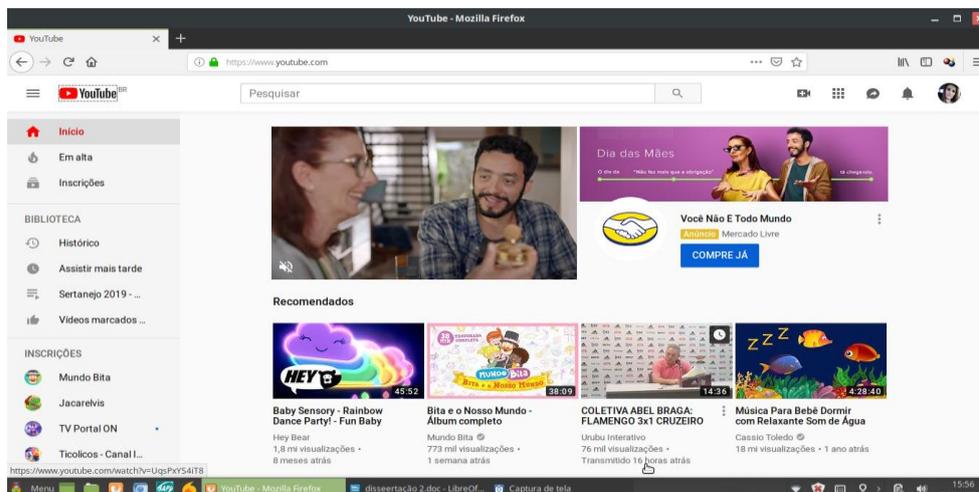
7.3.5 Principais conceitos

Utilização de diferentes linguagens, expressão oral, criatividade, iniciação à escrita, criação e uso de diferentes formas textuais, captura, utilização e manipulação de imagens, áudio e vídeo.

7.3.6 Descrição

O YouTube é uma plataforma de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários através da Internet e pode ser acessado de qualquer computador ou dispositivo móvel com acesso à Internet (Figura 6). É possível também criar uma conta e, a partir dela, ter seu próprio canal para compartilhamento de conteúdo.

Figura 6 - Página inicial do YouTube



Fonte: <https://www.youtube.com>

O YouTube pode ser utilizado, de modo geral, para buscas de vídeos, documentários, filmes, clipes, entre outros. Para inspiração de possibilidades de trabalho em Linguagens, sugere-se o canal Ticolinos, encontrado em <https://www.youtube.com/user/ticolicos>. Sua missão é a de estimular as crianças às próprias descobertas e crescerem mais preparadas para o futuro, mediante o propósito de colaborar para que tenham experiências mais diversificadas e compreendam melhor o mundo em que vivem. Para tanto, apresenta diferentes playlists que podem ser exploradas do 1º ao 5º ano, para que os estudantes possam interagir, aprofundar conhecimentos de forma lúdica e criar seus próprios conteúdos.

Figura 7 - Tela inicial do canal Ticolicos no YouTube



Fonte: <https://www.youtube.com/user/ticolicos/>

7.3.7 Operacionalização

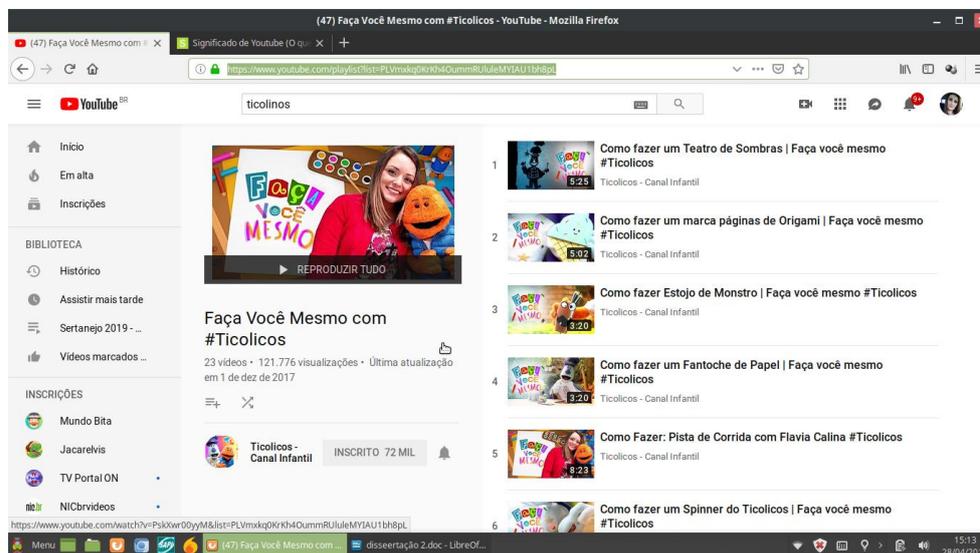
Após acessar a Internet e a página inicial do YouTube, basta digitar, na barra superior

de pesquisa, Ticolicos. A partir de então, são carregados vários vídeos aleatórios. Para acessar o canal, é preciso clicar em “Ticolicos - Canal Infantil”. Assim, a página inicial do canal é carregada. Nela, é possível fazer escolhas, clicando no menu; ficar na página inicial em que se encontram as postagens mais recentes; explorar os vídeos de forma aleatória na categoria vídeos; acessar as playlists organizadas por temas.

O ícone “playlists” oferece uma variedade de vídeos e programas temáticos que possibilitam acessar e inspirar o trabalho do professor e dos estudantes. Para visualizá-los, basta clicar no título do vídeo e o mesmo é aberto em uma nova janela. Na lateral direita, os outros vídeos da playlist escolhida mantêm-se disponíveis. Para voltar ao canal, basta clicar no nome do canal que aparece logo abaixo do vídeo ou na seta de retorno no canto esquerdo superior da tela.

Outros ícones estão presentes na parte superior do canal, que são comunidade, onde ainda não há postagens, canais nos quais é oferecido acesso a outros espaços relacionados ao conteúdo infantil e onde é feita a apresentação do canal, como ilustra a Figura 8.

Figura 8 - Sugestões na playlist do Ticolicos - Faça você mesmo



Fonte: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLVmxkq0KrKh4OummRUluleMYIAU1bh8pL>

7.3.8 Considerações ao professor

Embora o YouTube necessite de Internet para ser acessado, é possível fazer o download de seus vídeos para assistir offline, simplesmente removendo, no endereço, as letras “ube”, bem como é possível realizar filmagens com os estudantes que podem ser assistidas

on-line, se postadas no canal ou offline, se assistidas direto do dispositivo de gravação ou se posterior à postagem for feito o download.

Considera-se que, de acordo com o nível da turma e sendo realizados todos os pedidos de permissão e esclarecimento com os pais e a direção/coordenação da escola, pelo fato dos estudantes serem menores de idade, estes podem produzir seus próprios vídeos, gravados por câmeras digitais ou celulares próprios ou do professor que, depois, podem ser postados em um canal da escola ou da turma, enviados aos pais e, com toda a certeza, assistidos e reanalisados pela turma.

O canal sugerido, além de inspirar os estudantes a produzir seus próprios vídeos, pode ser utilizado para trabalhar diversas questões na grande área de Linguagens, utilizando as playlists: “Hora da história” e “Lendo juntos com Ticolicos e Amigos”. É possível também explorar questões que vão desde o mais óbvio e simples que é assistir a um vídeo e, a partir dele, gerar discussões sobre temas específicos até análises da linguagem utilizada, das expressões, reconstrução e construção de histórias nas modalidades oral e escrita, descrição a partir das imagens, entre outras possibilidades.

A playlist “Faça você mesmo com #Ticolicos” pode inspirar a disciplina de Artes, no sentido de que os estudantes podem realizar, na prática, as atividades sugeridas pelos personagens após assistirem ao vídeo e criarem outros tutoriais a partir do planejamento do professor e da criatividade e interesse dos estudantes.

Na playlist “Qual é a sua dúvida”, é possível dirigir um trabalho com gramática e pontuação, de forma divertida, a partir das dúvidas contidas nos diferentes temas dos vídeos e instigar a pesquisa de temas que correspondam às dúvidas dos estudantes. Ainda há playlists sobre outros temas como desafios, quizzes e receitas mágicas, que podem, igualmente, inspirar professores e estudantes.

A criação de vídeos pelos estudantes, posteriormente, pode ser feita de forma bem simples, com o professor gravando uma roda de contação de história com os menores até ter a construção de roteiros escritos e filmados pelos estudantes de 4º e 5º anos. Além de servir como inspiração e recurso, o YouTube serve também como uma forma de instigar os estudantes a criarem, usando a imaginação e o conhecimento.

7.4 OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA A ÁREA DO CONHECIMENTO DE MATEMÁTICA

7.4.1 Nível de ensino

Anos Iniciais

7.4.2 Nome do Objeto de Aprendizagem

Code.org

7.4.3 Tipificação

Site

7.4.4 Endereço do site

Disponível para download em: <https://code.org/>

7.4.5 Principais conceitos

Resolução de problemas, reta numérica, lógica, quantidades, área, perímetro, espaço e formas geométricas, frações, figuras, números e operações, interpretação.

7.4.6 Descrição

A Matemática tende a relacionar as práticas do cotidiano à natureza, ao raciocínio humano e à lógica numérica. Atualmente, a Matemática é uma área que tem inúmeros objetos educacionais disponíveis, gerando possibilidades múltiplas de associação das TIC com o currículo.

Sob esse pressuposto, algo diferente do habitual abre possibilidades não apenas para se resolver cálculos por intermédio de jogos, mas voltar-se mais à resolução de problemas, à lógica, à autonomia, à persistência, à aprendizagem e à análise a partir do erro, com a correspondente associação de representações a conceitos matemáticos. Assim, sugere-se o site

code.org, a partir do qual o professor de Matemática pode utilizar a programação no estudo do espaço e das formas no campo da geometria e no estudo dos números e das operações no campo da aritmética.

Nessa perspectiva, a equipe da Hora do Código do Brasil é liderada pela Fundação Lemann e tem, em seu site, diversos tutoriais que ensinam códigos e programação. O site oferece a possibilidade de ser explorado sem cadastro específico, inclusive, sugere para cada nível atividades que podem ser realizadas offline, com o uso de material concreto pelo professor. O site é bastante simples, autoexplicativo e tem atividades organizadas de forma progressiva. A cada início de fase, são projetados vídeos explicativos sobre programação, o que incentiva os estudantes a dar continuidade à atividade.

7.4.7 Operacionalização

Na Figura 9, verifica-se que o site oferece possibilidades de atividades para alunos e professores, bem como espaço para criarem seus próprios códigos, exercendo o protagonismo. Permite também a criação de uma conta no site, a fim de que os projetos construídos sejam salvos, contudo, esta conta não é obrigatória e nem restringe o acesso às atividades.

No que se refere à navegação pelo site, na parte superior da tela, a palavra “Code”, em forma de cubo, na cor preta, sempre que clicada, leva o usuário à página inicial. O item “catálogo de curso” apresenta as opções de cursos disponíveis. Destas, considera-se, neste estudo, a que se volta aos estudantes.

O item “projetos” permite a visualização de projetos criados por usuários de diversos lugares e a criação de novos projetos desvinculados dos cursos. O item “sobre” traz informações a respeito da página e sua história. Utilizando a barra de rolagem na página inicial, pode-se visualizar os cursos disponíveis, bem como os projetos já criados, conforme Figura 9.

Figura 9 - Página inicial do site Code.org



Fonte: <https://code.org/>

Na opção alunos, são identificadas atividades que são gradativas, com idade indicada para cada nível (Figura 10). Por conseguinte, é interessante explorá-las desde o primeiro nível com todos os estudantes, a fim de revisar conceitos e compreender a dinâmica das atividades que vão se tornando mais complexas, exigindo pensamento lógico e resolução rápida aos problemas propostos. Além disso, a concentração e a leitura de enunciados é essencial e contribui não apenas com a disciplina de Matemática.

Figura 10 - Tela inicial para os cursos na opção alunos do Code.org

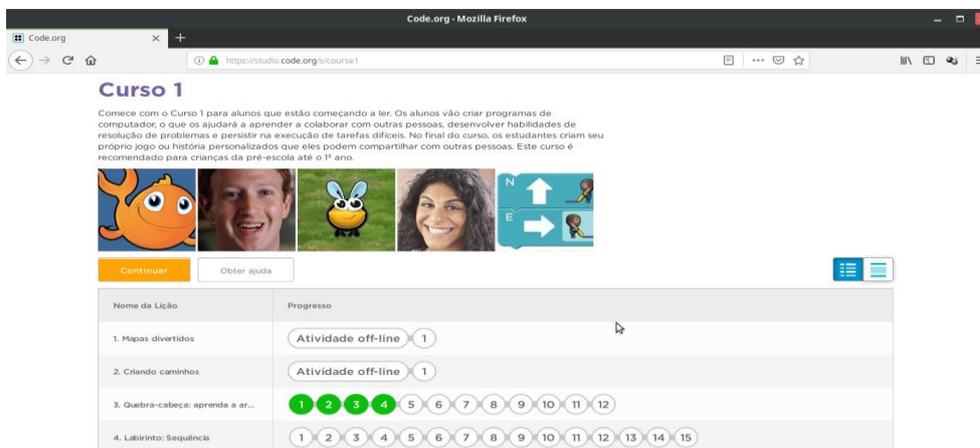


Fonte: <https://studio.code.org/courses>

Na tela subsequente (Figura 11), para o aluno acessar o jogo, basta clicar em “continuar”, em destaque na cor alaranjado, contudo as informações abaixo podem auxiliar o professor a compreender e explorar as nuances do nível, inclusive pela sugestão de atividades

que podem ser realizadas offline.

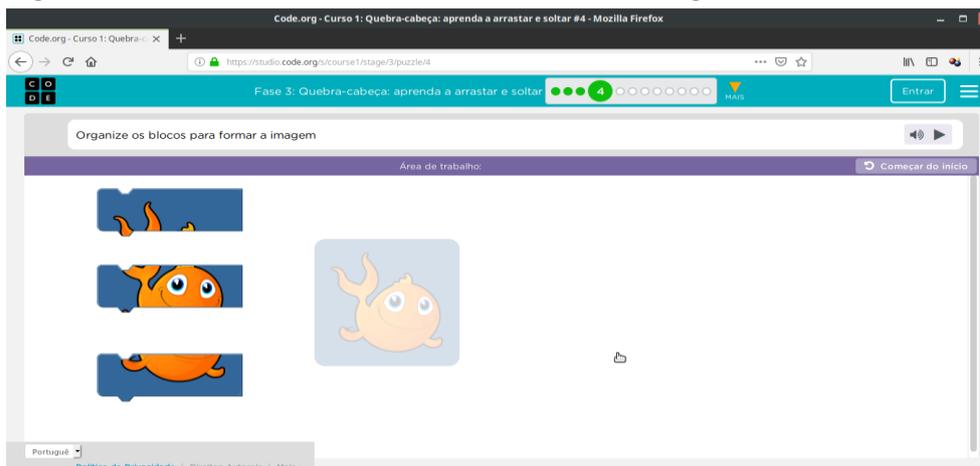
Figura 11 - Introdução ao curso e opções para o professor no Code.org



Fonte: <https://studio.code.org/s/course1>

Cada nível é composto por personagens coloridos e diferentes, lembrando alguns desenhos animados ou até mesmo utilizando personagens como Minecraft e a Princesa Elsa. As atividades podem ser exploradas pelos professores de Matemática, associando-as aos conteúdos curriculares, a exemplo da Figura 12, em que, a partir do curso 1, pode-se trabalhar questões ligadas ao todo e às partes (frações).

Figura 12 - Atividades iniciais do curso 1 no Code.org



Fonte: <https://studio.code.org/s/course1/stage/3/puzzle/4>

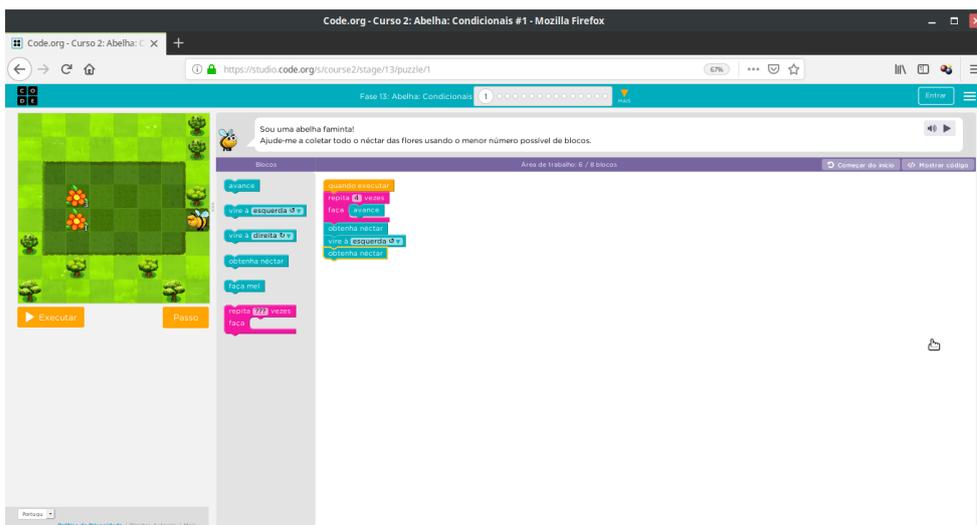
O curso 1, contido no site, consiste em arrastar blocos simples que se complementam. Estes contêm figuras e números, com o propósito de formar sequências lógicas. No final do curso, os estudantes criam seu próprio jogo ou história personalizados e podem compartilhar

com outras pessoas. Este curso é recomendado para crianças da pré-escola até o 1º ano.

O curso 2 deste Objeto de Aprendizagem requer que as crianças já consigam ler. No entanto, não exige experiência prévia em programação. Os alunos podem criar programas para resolver problemas e desenvolver jogos ou histórias interativas, compartilhando-os. Este Objeto é recomendado para alunos do 2º ao 5º ano.

Neste e nos cursos sequencias 3 e 4, é preciso arrastar blocos, para que se consiga resolver os problemas enunciados, conforme mostra a Figura 13. No entanto, observando-a percebe-se que é possível explorar os números em sequência, quantidades, questões de área, perímetro, condicionais, entre outros conteúdos de Matemática. A linguagem pode ser alterada na parte inferior do nível que se está trabalhando. Para tanto, basta clicar no botão que contém descrito o idioma.

Figura 13 - Atividade com blocos de instruções no Code.org



Fonte: <https://studio.code.org/s/course2/stage/13/puzzle/2>

Na Figura 13, observa-se que a instrução sobre o desafio a ser resolvido é apresentada na parte superior da tela à esquerda, com representação em forma de desenho da situação-problema. Logo abaixo do desenho, estão as teclas: “passo” que se refere ao lugar em que o estudante se encontra para o processo de resolução e execução e “executar” que deve ser clicada para verificar se o que foi programado atende ao que foi pedido no desafio. Caso isso não ocorra, na parte superior, novas dicas ou instruções aparecem com o intuito de auxiliar o aluno na resolução.

No que se refere aos blocos, estes estão disponíveis ao lado do desenho que se refere à

situação-problema e devem ser arrastados e encaixados na área em branco ao lado. Caso seja necessário descartar algum bloco por erro na colocação do mesmo, basta desconectá-lo dos demais e arrastá-lo de volta à área dos blocos. Automaticamente aparece a figura de uma lixeira, e ao soltar o bloco, ele desaparece. As fases do curso em que o estudante se encontra ficam disponíveis na parte superior da tela e podem ser puladas aleatoriamente, porém, para concluir o curso, é preciso que todas sejam completadas. Ao final do curso, é possível imprimir ou compartilhar um certificado de conclusão.

O curso 3 é uma continuação do curso 2 deste Objeto de Aprendizagem. Desse modo, os estudantes podem se aprofundar nos tópicos de programação introduzidos nos cursos anteriores, buscando soluções flexíveis para problemas mais complexos e encontrando outros conceitos matemáticos que podem ser reforçados ou introduzidos pelo professor. No final deste curso, podem criar histórias e jogos interativos os quais podem compartilhar com qualquer pessoa. Este curso é recomendado para alunos de 4º e 5º ano.

Recomendado para alunos do 4º ao 8º ano, no curso 4, os alunos aprendem a resolver desafios de maior complexidade à medida que aprendem a combinar vários conceitos, resolvendo cada desafio. No fim deste curso, os alunos podem criar programas que permitem a demonstração de diversas habilidades, incluindo laços e funções com parâmetros.

7.4.8 Considerações ao professor

A programação é um passo importante para o desenvolvimento de competências matemáticas. Todavia, o planejamento do professor é basilar para que o estudante consiga conhecer e reconhecer a Matemática a partir dela. Caso contrário, será apenas um passatempo, do qual alguns estudantes podem desistir na primeira dificuldade e outros persistir, agregando conhecimentos aleatórios.

As atividades disponibilizadas para o professor, no site, são de grande valia, para compreender e articular o universo da programação com os conteúdos matemáticos. A Internet é, portanto, imprescindível para o desenvolvimento das atividades na plataforma. Ademais, oferece atividades offline, que podem ser utilizadas com os estudantes para o desenvolvimento de outras competências.

Para o professor que quer explorar mais essa possibilidade, aconselha-se que crie uma conta no site, para, assim, ter acesso a mais informações no espaço destinado aos professores, bem como para poder salvar projetos e o progresso feito em cada um deles.

7.5 OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA A ÁREA DO CONHECIMENTO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

7.5.1 Nível de ensino

Anos Iniciais

7.5.2 Nome do Objeto de Aprendizagem

Clima Kids Turma da Mônica

7.5.3 Tipificação

Site

7.5.4 Endereço do site

Disponível em: <http://www.climakids.com.br>

7.5.5 Principais conceitos

Tempo, temperatura, fenômenos climáticos e atmosféricos, climas, biomas brasileiros.

7.5.6 Descrição

A sugestão que se aplica às Ciências da Natureza trata do tempo, das temperaturas e de alguns dos fenômenos naturais, visto que estes são elementos presentes nos ecossistemas e exercem influência nas ações humanas, fazendo com que sejam buscadas formas de adaptação aos diferentes espaços.

Diante do exposto, sugere-se o site climakids, para o qual não há necessidade de cadastro para acesso e apresenta linguagem simples e interativa, podendo ser explorado de diferentes formas por professores e estudantes. Este site permite ser utilizado em computadores e dispositivos móveis, de forma individual ou por meio de projeção e trabalho coletivo, com conexão com a Internet. A Figura 14 apresenta a página inicial do site e seus principais menus de interação.

Figura 14 - Tela inicial do site Climakids



Fonte: <http://www.climakids.com.br>

7.5.7 Operacionalização

Na tela inicial, na parte inferior, é possível selecionar a cidade ou o estado que se quer verificar a previsão. A primeira a ser incluída pode ficar registrada como sendo aquela que aparece cada vez que se retornar ao site. O ícone com figura de casa é utilizado para voltar à página inicial de qualquer uma das outras telas que o estudante estiver explorando.

No menu da tela inicial, ainda é possível escolher o item “fenômenos climáticos”. Nele, através de histórias em quadrinhos, são apresentados os principais fenômenos, suas causas e consequências. No item “quadrinhos”, são apresentadas tiras sobre o tempo e o clima de forma que se possa aprender, de forma lúdica e descontraída, sobre o assunto, além de estimular os estudantes a criarem suas próprias tiras sobre temas da disciplina.

Há ainda o item “experiências” no qual são sugeridas experiências simples que se relacionam a fenômenos atmosféricos e a situações relativas ao tempo e à temperatura. A partir dessas sugestões, é possível colocar em prática experiências e realizar as observações e interações com o conteúdo, abrindo espaço para que os estudantes possam refletir e, talvez, apresentarem outras possibilidades de observação desses fenômenos.

No menu que fica na parte superior, no item “previsão do tempo”, verifica-se a previsão do tempo em estados, cidades, regiões e principais praias do Brasil e em diversos pontos do mundo, mostrando a previsão do dia da pesquisa e dos próximos três dias subsequentes, além da temperatura média e mínima, levantando questões sobre a mudança climática e sua influência em todos os reinos, conforme ilustra a Figura 15, relativamente ao município de Erechim-RS.

Figura 15 - Tela de informações de Erechim no ClimaKids



Fonte: <http://www.climakids.com.br/cidade>

7.5.8 Considerações ao professor

O site dá autonomia e favorece o protagonismo ao estudante a partir da exploração livre de diferentes locais com um tema em comum, permitindo a pesquisa, associações e análises acerca de outras questões que se relacionam diretamente ao tempo e à temperatura. Mesmo assim, o planejamento do professor é essencial, para que a exploração se fundamente e gere conhecimentos. Neste caso, a utilização da Internet é imprescindível, entretanto, pode ser realizada a exploração de forma coletiva ou individual, de acordo com os equipamentos disponíveis e os objetivos do professor.

7.6 OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA A ÁREA DO CONHECIMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

7.6.1 Nível de ensino

Anos Iniciais

7.6.2 Nome do Objeto de Aprendizagem

IBGE Teens

7.6.3 Tipificação

Site

7.6.4 Endereço do site

Disponível para download em: <https://educa.ibge.gov.br/>

7.6.5 Principais conceitos

Divisão territorial brasileira (estados regiões, municípios), o Brasil no continente e no mundo, cartografia, população e suas variáveis, constituição do povo brasileiro.

7.6.6 Descrição

Na área das Ciências Humanas, sugere-se o site do IBGE, em seu portal, denominado IBGE - Educa. Este espaço se volta à educação e possui conteúdos atualizados e lúdicos sobre o Brasil os quais permitem pesquisas, análises, ver vídeos e interagir com jogos e animações.

7.6.7 Operacionalização

Na página inicial, são encontradas três opções. A primeira, denominada crianças, sugere aprender sobre o Brasil a partir de brincadeiras, mapas e material para pesquisa. A segunda, denominada jovens, procura estimular a pesquisa e a participação a partir de uma linguagem simples e direta sobre o país e a população. A terceira opção é destinada a professores e possui atividades e recursos que podem ser utilizados em aulas no que se refere ao país e às suas distintas realidades.

Figura 16 - Tela inicial do Portal IBGE - Educa



Fonte: <https://educa.ibge.gov.br/>

Clicando no ícone “crianças”, foco deste trabalho, uma nova aba se abre, e com ela, diversas possibilidades. O ícone “casa” tem o objetivo de conduzir à página inicial. Já o ícone “Brasil” possibilita que se acesse texto e vídeos referentes às temáticas: nosso povo, nosso território, seu estado e sua cidade e atualidades. Cada qual se subdivide em outros ícones com diversas informações, tabelas, vídeos e infográficos.

O ícone “mapas” fornece, em PDF, mapas mudos, ou seja, somente com os limites dos municípios, estados, regiões e do país como um todo; fornece também mapas políticos, situando o Brasil na América e no mundo, bem como os mapas políticos das grandes regiões e dos estados. Disponibiliza também um planisfério, um mapa da divisão dos continentes e países mais extensos e um mapa político da América do Sul. Todos podem ser baixados com um simples clique na palavra PDF e depois podem ser projetados, impressos, utilizados para exploração em lousa digital, entre outras possibilidades.

O ícone “mural” permite que os estudantes produzam suas impressões sobre o lugar onde vivem, com o tema “meu lugar no mundo”, posteriormente, podem compartilhar, enviando ao IBGE, em formato de imagem a partir do preenchimento de um formulário simples. Esta é uma forma de observar e analisar como outras crianças, em outras partes do país, definem seu lugar e, ao mesmo tempo, compartilhar os pensamentos e produção da turma.

O último ícone do portal “brincadeiras” possui diversas atividades que podem ser realizadas pelos estudantes as quais também podem ser amplamente exploradas a partir do planejamento de cada professor. Há ainda uma lupa que possibilita fazer buscas dentro do site, conforme Figura 17.

Figura 17 - Página inicial do IBGE Educa - Crianças



Fonte: <https://educa.ibge.gov.br/criancas>

7.6.8 Considerações ao professor

O acesso ao site necessita de Internet, no entanto, vários conteúdos permitem que se faça download, de modo que podem ser explorados off-line posteriormente. De acordo com o planejamento e os recursos disponíveis, é possível realizar desde pesquisas dirigidas e atividades individuais ou coletivas até uma exploração coletiva com uso de projetor.

No espaço destinado aos professores, encontram-se: sugestões de atividades com o uso das informações disponibilizadas pelo IBGE; recursos como vídeos, mapas, gráficos, jogos e materiais explicativos; notícias relacionadas à educação, às tecnologias e aos dados do IBGE; blog onde podem ser compartilhadas as experiências vivenciadas pelos professores na utilização de conteúdos produzidos pelo IBGE, disponíveis e divididas por níveis.

Todas as atividades disponíveis no IBGE Educa têm grande potencial de integração das TIC ao currículo, seja de forma direta, pela pesquisa ou uso das atividades disponíveis, seja por meio da veiculação de possibilidades que podem ser utilizadas e adaptadas pelos professores às suas realidades e às turmas dos Anos Iniciais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial de professores, baseada nas políticas públicas que a regem, sem sombra de dúvida, abrange um leque de atividades a serem contempladas em seus currículos. De acordo com a legislação, percebe-se que as TIC tem, gradativamente, ganhado mais ênfase, de modo a serem contempladas nos currículos das IES, mas principalmente, nos da Educação Básica.

A maior ênfase de inserção de TIC no currículo da Educação Básica se dá com a mais recente política pública em educação, a Base Nacional Comum Curricular. A partir dela, as TIC ganham destaque, aliadas aos conteúdos de todas as disciplinas. Desse modo, não são citadas apenas como recurso didático, mas como linguagem e objeto de conhecimento em praticamente todos os níveis e em todas as disciplinas.

A relação entre educação e novas tecnologias requer novos posicionamentos ligados à política e à gestão da educação. Esses novos posicionamentos dizem respeito à delimitação clara do papel do Estado na educação; aos objetivos e finalidades da educação em face as novas demandas sociais; a estrutura organizacional das instituições de ensino de todos os níveis; ao financiamento da educação; à universalização e à democratização do acesso a esses novos ambientes tecnológicos, por onde também se dá e se faz educação; às formas de valorização do magistério e às articulações com outras esferas sociais (que também oferecem educação). (KENSKI, 2012b, p. 95).

Assim sendo, não há garantias de que políticas públicas como o PNE e a BNCC possam, por si só, possibilitar a integração das TIC aos currículos.

Considerando que a formação inicial de professores passou recentemente, em 2015, por uma nova regulamentação, e nesta, muito pouco foi alterado em relação às TIC, a atenção, neste estudo, voltou-se para o que as IES estão efetivando em seus espaços de formação, a fim de auxiliar o futuro profissional que irá atuar na Educação Básica de forma mais específica. Salvas todas as demais dificuldades que pode encontrar, deve colocar em prática o uso das TIC em consonância com o currículo.

Sob essa premissa, o problema de pesquisa foi direcionado à investigação de como as TIC inserem-se nos Cursos de Pedagogia, com vistas ao desenvolvimento de competências para propostas práticas na Educação Básica. Sendo assim, duas universidades que ofertam o curso na modalidade presencial, na cidade de Erechim, na região do Alto Uruguai do RS, foram selecionadas, com o intuito de buscar respostas ou ao menos indícios que pudessem elucidar a respectiva problemática.

Da análise dos PPC e das grades curriculares das duas IES, foi possível identificar os

primeiros indícios de que as TIC têm sido utilizadas, embora com pouca frequência nas salas de aula que formam professores. Ademais, apenas uma disciplina em cada uma das IES realmente trata da integração das TIC ao currículo, a fim de fomentar esta prática aos futuros professores.

Esta primeira constatação apresenta uma resposta ao objetivo específico de analisar os PPC e as grades curriculares dos Cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior selecionadas, a fim de detectar a inserção ou não das TIC nas disciplinas ali elencadas. Análise esta reforçada pela fala dos professores e coordenadores e registros escritos dos acadêmicos participantes da pesquisa que, em sua maioria, apontam as disciplinas específicas como as grandes responsáveis por mencionar e proporcionar, mesmo que de forma insuficiente, possibilidades de uso de TIC em consonância com o currículo. Isso confirma a constatação feita por Kenski (2013):

A situação é paradoxal. A mesma instituição universitária que assimila a cultura de inovação, que avança na pesquisa e oferece à sociedade contribuições originais em múltiplas áreas do conhecimento, bloqueia a formação de seus alunos nas mesmas bases. O problema não está apenas na ação docente mas na estrutura fechada e disciplinar com que os programas são construídos. (KENSKI, 2013, p. 73).

Aspecto que abriu caminho para uma discussão em torno do objetivo específico que procurou identificar se a formação inicial, realizada nos Cursos de Pedagogia, modalidade presencial, das IES selecionadas para amostra, supõem facilitadores e/ou obstáculos à inserção das TIC como recurso para práticas pedagógicas na Educação Básica. As respostas dadas por professores, coordenadores e acadêmicos a este objetivo divergiram em alguns pontos, em especial, em relação às questões estruturais das universidades e à formação continuada de seus professores para o uso de TIC.

Com base na fala dos professores que ministram as disciplinas diretamente ligadas ao uso de TIC, percebeu-se uma diferença na disponibilidade de infraestrutura, laboratórios e softwares atualizados. Neste quesito, a universidade privada apresenta uma vantagem que se reflete no acesso e na diversificação de possibilidades oferecidas aos acadêmicos, o que é também um facilitador para que outros professores do curso possam se aventurar por atividades que envolvam as TIC no currículo. A este ponto, soma-se a oportunidade prevista no PPC da própria universidade de participar de formações continuadas sobre o uso de TIC que, segundo o coordenador, tem tido um aumento considerável de procura por parte dos professores do curso.

Na universidade pública, a realidade é diferente, devido ao baixo investimento na

educação pública, latente no cenário atual, bem como a demora, por conta dos processos de licitações, na entrega de softwares e hardwares. Ao chegarem para uso efetivo, embora novos, muitas vezes, já estão superados em decorrência do rápido avanço tecnológico. Esses fatores tendem a gerar certo grau de desmotivação tanto em professores quanto em acadêmicos.

Contudo, a busca por alternativas como uso de equipamento pessoal dos acadêmicos e dos professores (notebooks e celulares) e a integração de algumas disciplinas para impulsionar as tentativas de uso, conforme apontam o coordenador e o professor que ministra a disciplina na IES, deixam claro que há tentativas de inserção das TIC em um ambiente não tão propício em infraestrutura e com pouca formação continuada nesta área. “Sinaliza-se, então a necessidade de que os professores assumam posturas mais críticas e criativas, para que, por meio do uso de tecnologias, promovam um ensino que contribua para as mais variadas representações e reflexões em sala de aula.” (SCHEFFER, 2017, p. 39).

De acordo com o ponto de vista dos acadêmicos, fica evidente também que há uma resistência por parte de alguns professores que atuam no curso quanto ao uso das TIC, o que se caracteriza como um obstáculo à inserção do uso destas atrelado ao currículo, seja da IES, seja da Educação Básica. Esse fator é reforçado na fala dos coordenadores ao afirmarem que o planejamento do professor é o ponto crucial de decisão de inserção ou não das TIC no currículo como forma de incentivo a práticas futuras.

Considerando que a Política Pública em educação mais recente, a BNCC, que por sinal possui caráter normativo e por isso terá que ser efetivada nas escolas de todo o país, tem seu texto todo perpassado pela importância do uso da tecnologia digital de forma inovadora, fica evidente que os professores que atuam tanto na Educação Básica quanto nas IES, precisarão naturalizar o uso de tecnologias digitais atrelado ao currículo.

Este elemento, a tecnologia digital, então passará a não mais depender do querer, do planejamento, ou das limitações de infraestrutura, mas do reconhecimento da importância e da obrigatoriedade do desenvolvimento de atividades que a incluam, assim como da necessidade de desenvolver em especial nos futuros professores habilidades e competências para este uso tendo como referência a criatividade e a inovação.

O desenvolvimento destas terá que ser pensado também, para os profissionais que já atuam, seja na Educação Básica ou nas IES que formam professores, principalmente sob a forma de formação continuada, a fim de que nestes espaços não apenas reconheçam a importância do uso de tecnologias na educação, mas que passem a efetivar a utilização contribuindo no ensino e na aprendizagem.

A respeito desse mesmo aspecto, é necessário frisar que as TIC, de acordo com o que se pôde conferir nesta pesquisa, têm assumido caráter instrumental, ficando à margem do uso como recurso pedagógico transformador, uma vez que não aparece, nos PPC e nas grades curriculares, de modo geral, ligada nem mesmo às disciplinas específicas de metodologia, nem a espaços de prática construídos nas universidades, o que demonstra certo apego a práticas já cristalizadas, como afirma Perrenoud (2000):

O ofício não é imutável. Suas transformações passam principalmente pela emergência de novas competências (ligadas por exemplo, ao trabalho com outros profissionais ou à evolução das didáticas ou pela acentuação de competências reconhecidas, por exemplo para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas. (PERRENOUD, 2000, p. 14).

Nesse sentido, é relevante que os espaços das universidades, bem como seus professores possam enxergar nas TIC possibilidades, a fim de poder repassar esta perspectiva aos acadêmicos que formam, seja no processo de ensino, seja em suas próprias práticas.

No que tange à investigação em relação a como é abordado o uso das TIC como recurso nas disciplinas específicas a esta temática nos Cursos de Pedagogia, outro objetivo da pesquisa, em conformidade com as respostas dadas pelos acadêmicos ao questionário e pelas falas dos professores que ministram a disciplina, em entrevista, pôde-se constatar que há um isolamento na realização de atividades que vislumbra práticas futuras de integração das TIC ao currículo da Educação Básica. Todavia, não há dúvida de que estes professores fazem um excelente trabalho, considerando as restrições e dificuldades inerentes aos espaços em que atuam. Prova disso é a consideração feita pela grande maioria dos acadêmicos ao citar a disciplina específica como muito útil e motivadora às suas práticas futuras, inclusive sendo apontados, inúmeras vezes, aspectos comuns como planos digitais e aplicativos utilizados nas aulas.

Para Veiga (2012, p. 32), “os recursos tecnológicos são instrumentos que devem ser usados para facilitar o acesso ao conhecimento e à sua produção, mas, por si só, jamais terão condições de desempenhar sozinhos o papel de formadores de massa crítica, de agentes sociais.” Desse modo, o professor tem papel de destaque na condução de novas perspectivas de ensino e aprendizagem que incluam o uso de TIC.

Durante a investigação sobre a forma como as TIC estão inseridas nos Cursos de Pedagogia, tendo em vista a formação inicial de professores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação Básica, pôde-se contatar também que a inserção das TIC fica aquém do necessário no sentido de atender às demandas da Educação Básica e dos próprios

acadêmicos, inclusive não conseguindo nem mesmo mobilizá-los, até por que as iniciativas ainda são isoladas e restritas às disciplinas que tratam diretamente deste tema. Em se tratando desse aspecto, Libâneo (2015) assevera:

Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações de prática que coloquem dilemas e situações problemáticas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para comparar as situações vivenciadas com os estudos que está fazendo e formar seus próprios conhecimentos e convicções. (LIBÂNEO, 2015, p. 190).

O exposto por Libâneo (2015) vai ao encontro das considerações feitas pelos acadêmicos quanto às disciplinas diretamente relacionadas ao uso de TIC, haja vista que, muitas vezes, não conseguem abranger e esclarecer, de modo satisfatório, a importância de integrá-las ao currículo. Talvez, um dos motivos seja a estreita carga horária, que leva à realização de práticas superficiais, ou a falta de infraestrutura e formação adequada que se reflete em atividades voltadas a níveis de ensino em que não fazem parte do seu espaço de atuação, fazendo com que os acadêmicos se sintam motivados a fazer uso das mesmas, porém sem se sentirem preparados para tal.

Diante desta realidade é que foram selecionados os Objetos de Aprendizagem que compõem o produto desta pesquisa. Os mesmos foram selecionados com o propósito de agregar características que fossem ao encontro dos anseios dos acadêmicos no que se refere à aplicabilidade no nível de ensino em que vão atuar, à ludicidade, à fácil operacionalização e à identificação de possibilidades de encaixe aos conteúdos curriculares desenvolvidos na Educação Básica. Em relação aos Objetos de Aprendizagem, Scheffer, Comachio e Cenci (2018) corroboram:

os objetos de aprendizagem representam iniciativas tecnológicas interativas para o processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula em diferentes disciplinas, como por exemplo, um texto, um gráfico, uma música, ou ferramenta interativa, baseada na web, sendo que cada uma dessas iniciativas tem um propósito educacional específico. (SCHEFFER; COMACHIO; CENCI, 2018, p. 64).

Outras características foram consideradas para a escolha dos Objetos de Aprendizagem, a exemplo da possibilidade de uso em diferentes equipamentos, de forma coletiva ou individual e, em alguns casos, a possibilidade de uso off-line, seja do objeto em si, ou da continuidade de atividades ligadas a ele.

Nessa perspectiva, o presente estudo contribui no sentido de ampliar as possibilidades de inserção das TIC no currículo das IES, para que isso possa se refletir na Educação Básica,

visto que a perspectiva realizada vai ao encontro da afirmação de Moran, Masetto e Behrens (2000),

nos próprios cursos de ensino superior, o uso de tecnologia adequada ao processo de aprendizagem e variada para motivar o aluno, não é tão comum, o que faz com que os novos professores de ensino fundamental e médio, ao ministrarem suas aulas praticamente copiem o modo de fazer-lo e o próprio comportamento de alguns de seus professores de faculdade, dando aula expositiva. (Moran; Masetto; Behrens, 2000, p.135).

Tendo em vista o registro feito pelos acadêmicos e professores que ministram as disciplinas ligadas às TIC e dos próprios coordenadores, o querer do professor exerce grande influência na forma como os conteúdos são abordados, no tipo de metodologias utilizadas e na formação dos novos professores. Sabe-se que o cenário educacional está aquém do satisfatório no que se refere ao uso articulado e efetivo das TIC ao currículo das IES. Mesmo existindo políticas públicas favoráveis a esta efetivação, ainda há um árduo caminho a percorrer. Este caminho passa não apenas pela formação inicial de professores, mas pela formação continuada, que precisa dar conta de lacunas, para poder atender às novas demandas trazidas pelos acadêmicos e pela BNCC no que se refere não apenas ao uso, mas à criação de tecnologias no contexto educacional.

Mediante o questionamento inicial de investigar como as TIC estão inseridas nos Cursos de Pedagogia, com vistas ao desenvolvimento de competências para propostas práticas na Educação Básica, pode-se afirmar que diversas respostas foram encontradas e expressas neste estudo. Observou-se de modo geral, o reconhecimento da importância do uso de TIC para o aprendizado, a sua subutilização e instrumentalização, a baixa menção a elas inclusive nos documentos que regem os cursos, a perspectiva de uso baseada no querer e não na importância ou na legislação, o esforço e as conquistas daqueles que mesmo isolado fazem um trabalho efetivo para o fortalecimento do uso destes recursos.

Não obstante, convém enfatizar que estas percepções são oriundas dos dados da pesquisa, que como tantas outras, foi realizada com sujeitos que ao longo de suas trajetórias ainda transitarão por muitos espaços, ocupando diferentes postos e construindo-se constantemente como professores, por isso não podem, nem devem, ser consideradas definitivas.

Ainda, cabe ressaltar que visto que estamos em processo de transição para a efetivação de uma política pública educacional, normativa e de abrangência nacional, que por consequência trará possíveis e necessárias adequações a formação inicial e continuada de professores, os documentos aqui analisados tendem a ser por outras vezes atualizados a fim de

atender as demandas legais e sociais.

Independente desses fatores pode-se dizer que os coordenadores, professores e acadêmicos, hoje, professores formados, que contribuíram com seu olhar para indicar a forma como as TIC estão inseridas no Curso de Pedagogia do qual faziam ou ainda fazem parte, confirmaram o pressuposto de que as mesmas ainda estão ocupando espaços periféricos, embora todos apontem sua importância no cenário social.

As percepções dos profissionais e dos acadêmicos revelaram que o papel do professor sempre será decisivo, seja para a implantação de mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem, seja para a efetivação de políticas públicas. É, então, ao professor do Ensino Superior, que se deve dar apoio para sua formação continuada no que tange ao uso de TIC atrelado ao currículo, com perspectiva de futura aplicabilidade nas práticas da Educação Básica, onde se dá o “pontapé inicial” para que a disseminação dessas práticas se torne mais efetiva.

É preciso que se organizem novas experiências pedagógicas, para que as TIC possam ser usadas em processos cooperativos de aprendizagem, valorizando o diálogo e a participação permanente de todos os envolvidos no processo, conforme ressalta Kenski (2012) em seus estudos. Novas posturas e práticas precisam ser implementadas pelos professores dos Cursos de Pedagogia, para que seus discípulos consigam perceber a importância do uso das TIC atrelado ao currículo e se sintam preparados e motivados para fazê-lo independentemente do tipo de realidade que poderão atuar na Educação Básica.

Destarte, verificou-se que existem práticas significativas realizadas por professores nestes espaços, é preciso garantir que estes não se sintam, cada vez mais, isolados e se desmotivem, tornando ainda mais infértil o espaço para as TIC nas práticas do Ensino Superior, mais especificamente, no Curso de Pedagogia.

Mediante dados coletados e análises realizadas, pôde-se depreender que há um espaço profícuo para novas pesquisas que tratem da inserção das TIC nos currículos, seja nas IES ou na Educação Básica, mas especialmente, os resultados desta pesquisa abrem novos espaços e levantam novos questionamentos para que se investigue os demais professores que atuam nos Cursos de Pedagogia e nas demais licenciaturas, a fim de melhor compreender como se sentem em relação ao uso de TIC e à sua integração ao currículo.

Tendo em vista todas as reflexões e constatações feitas até aqui, torna-se evidente a relevância do estudo realizado, sem nenhuma pretensão de esgotar o tema, mas com o intuito de instigar outros pesquisadores para que possam detectar e debater como se dá a relação das

TIC com os currículos e com o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior, no Curso de Pedagogia especialmente, mas também em outras licenciaturas.

Resta afirmar, portanto, que o objetivo principal deste trabalho de investigar e identificar a integração e o uso das TIC no Curso de Pedagogia, tendo em vista uma proposta didática de aplicação de Objetos de Aprendizagem foi plenamente alcançado. Por conseguinte, a proposta, que vai além da indicação de Objetos de Aprendizagem, vislumbra a possibilidade de se atender às demandas trazidas pelos acadêmicos, ampliando, assim, alternativas de uso das TIC atreladas ao currículo e à BNCC.

Desse modo, a contribuição deste trabalho é a de ampliar a visão dos que ensinam tanto na Educação Básica quanto nas IES no que se refere à integração das TIC aos currículos, de forma a atender, de modo especial, às demandas emergentes da formação de professores na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BALBINO, Jaime. **Objetos de Aprendizagem**. Contribuições para sua Genealogia. 2007. Disponível em: <http://www.dicasl.com.br/educacao_tecnologia/educacao_tecnologia_20070423.php>. Acesso em: 16 jul. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Elba Siqueira De Sá. Políticas de Formação Docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul. set. 2015.

BARRETO, Raquel G. **Formação de Professores, Tecnologias e Linguagens**. São Paulo: Loyola, 2002.

BORDINHÃO, Jacqueline Pintor; SILVA, Elias do Nascimento. **O Uso dos Materiais Didáticos como Instrumentos Estratégicos ao Ensino-Aprendizagem**. Nov. 2009. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/o_uso_dos_materiais_didaticos_como_instrumentos_estrategicos_ao_ensino-aprendizagem.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BORGES NETO, Hermínio. Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 1, n. 27, p. 135-138, 1999.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 jan. 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 3 maio 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal 1988.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Programa Nacional de Informática Educativa**. MEC/SEMTEC. Brasília, DF: PRONINFE, 1994. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002415.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 12 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria. nº 522, de 9 de abril de 1997. Cria o Programa Nacional de Informática na Educação - ProInfo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 maio 1997. Disponível em: <http://www.lex.com.br/doc_348748_PORTARIA_N_522_DE_9_DE_ABRIL_DE_1997.aspx>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Parecer CNE/CP 115/99, de 28 de janeiro de 1999. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 jan. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p53.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Parecer CEB n. 9/2001, de 17 de janeiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 3 maio 2018.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 maio, 2006. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>>. Acesso em: 15 maio 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 15 jun. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 3 maio 2018.

_____. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Decreto nº 6.424, de 4 de abril de 2008. Altera e acresce dispositivos ao Anexo do Decreto no 4.769, de 27 de junho de 2003, que aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado prestado no Regime Público - PGMU. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 ABR. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6424.htm>. Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 15 maio 2018.

_____. Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 out. 2009. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12056-13-outubro-2009-591732-publicacaooriginal-116776-pl.html>>. Acesso em: 15 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. Documento-Referência CONAE 2010. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.

_____. Projeto de Lei nº de 2010. Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Congresso Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192>. Acesso em: 12 abr. 2018.

_____. Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010. Institui o Regime Especial de Incentivos para o Desenvolvimento de Infraestrutura da Indústria Petrolífera nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste - REPENEC; cria o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional - RECOMPE... **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jun. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12249.htm>. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12793.htm>. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF,

25 jun. 2014. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. **Nota Técnica nº 386/2013**. CGLNRS/DPR/SERES/MEC. Brasília, DF, 12 maio 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17476-nt-n386-2013-rep-regularidade-instituicoes&category_slug=maio-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 jun. 2018.

_____. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. **Nota Técnica nº 793/2015**. CGLNRS/DPR/SERES/MEC. Brasília, DF, 15 maio 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17476-nt-n793-2015-rep-regularidade-instituicoes&category_slug=maio-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 jun. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 1º jul. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 3 maio 2018.

_____. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 3 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. **Educação Conectada**. Inovação Tecnológica impulsionando a Educação Brasileira. 2017. Disponível em: <<http://educacaoconectada.mec.gov.br/>>. Acesso em: 1º jan. 2019.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

_____. Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 nov. 2017. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9204-23-novembro-2017-785784-publicacaooriginal-154288-pe.html>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Decreto nº 9.319, de 21 de março de 2018. Institui o Sistema Nacional para a Transformação Digital e estabelece a estrutura de governança para a implantação da Estratégia Brasileira para a Transformação Digital. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 mar. 2018. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2018/decreto-9319-21-marco-2018-786355-norma-pe.html>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum: Educação é a base**. Brasília, DF: CONSED, UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_Site.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2018.

CANDAU, Vera Maria. **A Didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Didática: Entre Saberes, Sujeitos e Práticas**. Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012.

_____. **Rumo a uma Nova Didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL - CGI. **TIC EDUCAÇÃO/2017** - Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil. CETIC 2017. Disponível em: <<http://www.cetic.br/>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

_____. **A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais**. RBPAAE, Goiânia v. 33, n. 1, p. 15-34, jan./abr. 2017.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Discussão clássica e altamente influente do pensamento. Nova York: DC Heath, 1933.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DUBAR, Claude. **A socialização**. Construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ERECHIM. Prefeitura Municipal de Erechim. **Lei n.º 4.700**, de 25 de maio de 2010. Dispõe sobre a implantação do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal - NTM. Erechim, RS, 25 maio 2010. Disponível em: <<https://uploads.preferechim2.astrusweb.dataware.com.br/uploads/preferechim2.astrusweb.dataware.com.br/uploads/legislations/2321/cef62e5b56f0f9e1fea18b5d9e785ee7.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

_____. **Lei nº 4.869, de 27 de janeiro 2011**. Autoriza o Poder Executivo a permitir o uso de

computadores pelos Professores Públicos Municipais em efetivo exercício nas Escolas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino... Erechim, RS, 27 jan. 2011. Disponível em: <<https://www.pmerechim.rs.gov.br/legislacao/leis/2642>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

FARENZENA, Nalú; LUCE, Maria Beatriz. Políticas Públicas de Educação no Brasil: Reconfigurações e Ambiguidades. In: MADEIRA, L. M. (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV - Capacidade Estatal e Democracia, 2014, p. 195-215.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas. Plano Nacional de Educação. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**. Belo Horizonte, v.3, n.5, p. 102-129, jan./jul., 2015.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo Silveira (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formação para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**. O novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012a.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012b.

_____. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos da metodologia científica**: teoria das ciências e práticas da pesquisa. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: Velhos e novos temas. Edição do Autor. Maio. 2002. Disponível em: <<https://www.slideshare.net/PriscilaBarboza1/jose-carlos-libaneo-livro-didatica-libaneo-29918586>>. Acesso em: 9 jun. 2018.

_____. **Organização e Gestão da Escola Teoria e Prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOSS, Adriana Salete. Didática e Formação de Professores: Entre as distorções e Conceitos. 38ª Reunião Nacional da ANPED. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em

contexto de resistência. UFMA. **Anais...** São Luís, MA, out. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. 6.reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

_____. **Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** Tradução Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MERCADO, Luiz Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias.** Maceió: EDUFAL, 1999.

MINAYO, Maria Celina de Souza. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Games:** contexto cultural e currículo juvenil. 2006. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2006.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 19. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MOREIRA, Marco Antônio. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação,** Brasília, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.

PERENOUD. Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar:** convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIEREDDU, Mario. Hacking education: A formação entre a abertura e a Tecnologia. **Espaço Pedagógico,** Passo Fundo, RS, v. 20, n. 2, p. 246-260, jul./dez. 2013. Disponível em: <www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em: 22 jun. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORVIR. Pesquisa Nossa Escola em (re)Construção. **Relatório 2017 e 2018.** São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://porvir.org/nossaescolarelatorio>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo. **Guia prático da política educacional no Brasil: Ações, planos, programas, impactos**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2015.

SARTORI, Jerônimo, **Formação do Professor em serviço: Da reconstrução teórica e da ressignificação**. Passo Fundo, RS: UPF Editora, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, SP, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista de Educação**, v. 14 n. 40, jan./abr. 2009.

SCHEFFER, Nilce Fátima. **Tecnologias digitais e representação matemática de movimentos corporais**. Curitiba: Appris, 2017.

SCHEFFER, Nilce Fátima; COMACHIO, Eliziane; CENCI, Danuza. (Org). **Tecnologias da informação e comunicação na educação matemática: articulação entre pesquisas, objetos de aprendizagem e representações**. Curitiba. CRV, 2018.

SCHEFFER, Nilce Fátima. HEINECK, Angélica Elis. Ambientes Informatizados de Aprendizagem na investigação de construções geométricas: uma experiência com professores do Oeste Catarinense. **Caminho Aberto - Revista de Extensão do IFSC**, n. 4, p. 16-22, jul. 2016.

SILVA, Marilda. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. n. 16, p.20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2018.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O Ofício de Professor**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TEIXEIRA, Adriano Canabarro. **Internet e a democratização do conhecimento: repensando o processo de exclusão social**. Passo Fundo: UPF, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS. **Curso de Pedagogia**. 2014. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/graduacao/pedagogia/perfil-do-curso>>. Acesso em: 4 maio 2018.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES - URI. **Curso de Pedagogia**. 2014. Disponível em: <http://www.uricer.edu.br/site/Infomacao.phppagina=principal&id_sec=125&cod=18>. Acesso em: 4 maio 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Lições de didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. (Org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. Planos e políticas educacionais: das concepções às práticas. In: SOUZA, Donaldo Bello de.; MARTINS, Ângela Maria (Orgs.). **Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas**. São Paulo: Loyola, 2014.

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista com os coordenadores
dos Cursos de Pedagogia das IES pesquisadas

1. Qual sua formação?
2. É coordenador do Curso há quanto tempo?
3. Qual sua opinião a respeito das TIC no ensino e na aprendizagem?
4. Qual sua opinião sobre a utilização de Objetos de Aprendizagem no processo de ensino e de aprendizagem na Educação Básica?
5. Na universidade, de modo geral e especificamente no Curso de Pedagogia, como você percebe a inserção das TIC?
6. Como você percebe seus pares que atuam no Curso em relação à utilização da TIC nas aulas e ao incentivo dos acadêmicos para as mesmas?
7. Quanto aos acadêmicos do Curso, descreva as suas impressões sobre o entendimento e utilização que eles têm das TIC.
8. Considerando a BNCC, você acredita que serão necessárias mudanças no Curso (em sua grade curricular e/ou na postura dos professores), para que as TIC possam estar mais presentes na formação de professores e posteriormente na Educação Básica?
9. Existe algum incentivo por parte da universidade para a formação continuada dos professores do Curso no que se refere ao uso das TIC?
10. Na sua opinião, os futuros professores de Educação Básica que seu Curso forma se sentem preparados para trabalhar com as TIC na escola?

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista com os professores que ministram disciplinas relacionadas diretamente com as TIC

1. Qual sua formação?
2. Há quanto tempo ministra esta disciplina? Como foi o início?
3. Como você percebe a inserção das TIC na educação?
4. Na universidade, de modo geral e especificamente no Curso de Pedagogia, como você percebe a inserção das TIC?
5. Você considera que a universidade em que atua disponibiliza estrutura adequada para desenvolver seu plano de ensino na disciplina que ministra no Curso de Pedagogia de forma satisfatória? É possível propiciar atividades práticas? Com que frequência?
6. Na sua opinião, as TIC podem contribuir no ensino e na aprendizagem? De que forma?
7. Você considera que existam obstáculos à inserção das TIC como recursos/ferramentas de ensino e aprendizagem no espaço da universidade e do Curso de Pedagogia? De que tipo?
8. Qual sua opinião sobre a utilização de Objetos de Aprendizagem para o ensino e aprendizagem na Educação Básica?
9. De que forma costuma abordar seu uso com os acadêmicos?
10. Quanto aos acadêmicos do Curso, aponte as suas impressões sobre o entendimento e utilização que eles têm das TIC. De que forma eles as relacionam com a educação?
11. Você considera que os acadêmicos veem o uso das TIC como um recurso para ministrar suas aulas futuramente?
12. Como você considera que a disciplina que ministra pode contribuir para o trabalho dos futuros professores que atuarão na Educação Básica?

APÊNDICE C - Questionário para os acadêmicos do último semestre
do Curso de Pedagogia

1 Qual a Instituição à qual você está vinculado?

Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

2 Os conhecimentos que você possui para lidar com as TIC foram adquiridos:

(assinale todas as opções que se aplicam)

com amigos

com colegas de trabalho

em cursos de Informática

de forma autodidata

incentivado(a) pelos professores ao longo do Curso de formação inicial (Licenciatura em Pedagogia)

incentivado(a) por cursos oferecidos na Instituição onde estudo

Outro(s) _____

3 Ao longo do Curso de Pedagogia, como foram trabalhados e/ou utilizados os conhecimentos em Tecnologias Informáticas?

4 Ao longo do Curso de Pedagogia, as TIC eram aplicadas de modo a incentivar as práticas futuras na Educação Básica, visando à integração com o currículo?

Sim Não Às vezes Somente na disciplina que tratava disso

Justifique:

5 O Curso de Pedagogia possui disciplinas específicas nas quais o foco é o ensino de metodologias/fundamentos que serão posteriormente aplicados em sala de aula. Nestas disciplinas, o uso de softwares de produção como ferramentas de escritório (editores de texto planilhas, slides), objetos educacionais em formato digitais, sites, atividades on-line e jogos são trabalhados como uma possibilidade pedagógica?

Sempre

Nunca

Superficialmente

Apenas de forma teórica

De forma prática, desenvolvendo possibilidades concretas de aplicação

Outro(s) _____

6 O Curso possui uma ou mais disciplina(s) específica(s) voltada(s) às Tecnologias Informáticas?

Sim

Não

É eletiva e não tive interesse em cursar

Outro(s): _____

7 Em caso de resposta positiva à pergunta anterior, a(s) disciplina(s) em questão apresenta(m) ao aluno a possibilidade do desenvolvimento de práticas educacionais em sala de aula com o uso de TIC?

- Sim
 Não
 De maneira insuficiente
 De forma articulada com o currículo
 Apenas de forma teórica
 Com produção de métodos e materiais

Por quê? _____

8 Como você avalia esta(s) disciplina(s) específica(s)?

- Contribui efetivamente para minha prática posterior na Educação Básica
 Contribui parcialmente para minha prática posterior na Educação Básica
 Não contribui para minha prática posterior na Educação Básica
 Outro(s) _____

9 O Curso de Pedagogia apresenta outras disciplinas em que se faz e/ou sugere o uso de softwares para o desenvolvimento de práticas educacionais como recurso de mediação (atividades educacionais, jogos, simuladores, modelagem, Objetos de Aprendizagem, softwares que permitam atividades exploratórias ou avaliação da aprendizagem)? Explique.

10 Você considera que a integração curricular com TIC está efetivamente sendo apresentada como possibilidade e/ou ocorrendo no Curso?

- Sim
 Não
 De modo apenas teórico
 Aliando a teoria e a prática, currículo e recursos
 Superficialmente

Por quê? _____

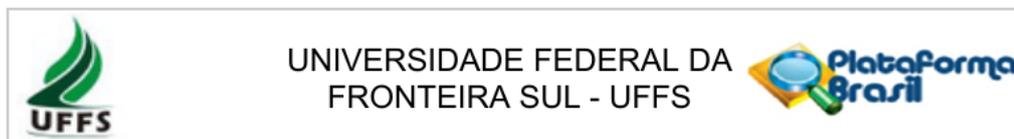
12 Você considera que as TIC podem contribuir para seu trabalho na Educação Básica?

- Sim
 Não
 Na área de gestão
 No desenvolvimento de práticas pedagógicas

Por quê? _____

13 Você se considera motivado e didaticamente preparado para fazer uso das TIC em sala de aula? Por quê?

APÊNDICE D - Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética e Pesquisa – CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Inicial de Professores no Curso de Pedagogia e a Utilização de Tecnologias Informáticas

Pesquisador: PAULA SPERANDIO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 95954918.5.0000.5564

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.894.925

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma reapresentação de proposta de pesquisa, mantida em pendência "ad referendum". Ver parecer consubstanciado do CEP N° 2.856.583

Objetivo da Pesquisa:

Investigar de que forma as tecnologias informáticas estão inseridas nos Cursos de Pedagogia, tendo em vista a formação inicial e o desenvolvimento de práticas pedagógicas na Educação Básica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

TRANSCRIÇÃO RISCOS:

Considerando que a participação na pesquisa através do questionário e da entrevista pode provocar certo cansaço, aborrecimento ou desconforto pelo tempo exigido ou até constrangimento pelo teor dos questionamentos, a pesquisadora realizará um contato inicial com os pesquisados, nas Instituições de Ensino Superior a que estão vinculados, dentro do horário pré estabelecido com a coordenação do curso, para os estudantes e para os professores a fim de que os pesquisados se encontrem, no espaço da instituição e não sejam atrapalhados em suas rotinas, visando minimizar qualquer tipo de transtorno de tempo e espaço. Além disto, a pesquisadora ao apresentar a pesquisa deixará livre a possibilidade de, que os professores entrevistados aceitem ou não

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3° andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL - UFFS



Continuação do Parecer: 2.894.925

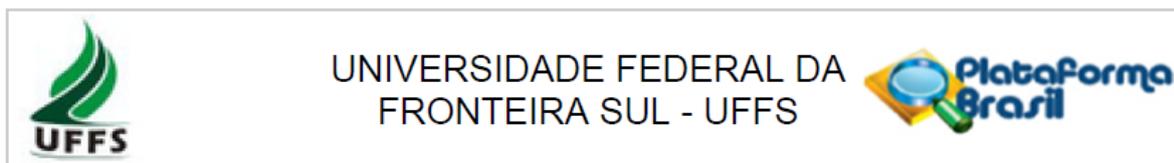
participar dela, sem insistência e mediante concordância através do termo livre e esclarecido, podendo ainda assim, recusar-se a responder qualquer uma das questões, parar a entrevista ou pedir que a pesquisadora se retire caso se sinta de alguma forma desconfortável. Quanto aos estudantes que responderão ao questionário, à quem não interessar, poderá se retirar do recinto, sem ao menos ouvir de que se trata, se assim o quiser. Ainda, após explanação da pesquisa, e do termo de aceite, mais uma vez os pesquisados poderão optar livremente por permanecer ou não no recinto, e assinar ou não o termo de participação. Tendo em vista, que a pesquisa será disponibilizada de forma online, os participantes poderão ainda optar por respondê-la de imediato utilizando seus dispositivos móveis, ou em outro momento considerado por eles mais propício, dentro do prazo de dez (10) dias a contar da visita, ou ainda por não responder. Considerando aqueles que se propuserem a responder, a qualquer momento poderão parar de responder o questionário, fechando o formulário de resposta sem clicar no botão enviar, isso garantirá que o mesmo será automaticamente destruído, não acarretando em leitura posterior da pesquisadora e guardando a vontade individual de cada pesquisado. Ainda, deve-se considerar como risco para a pesquisa o fato de que nem todos os participantes respondam ao questionário com clareza e assim os dados encontrados não consigam abarcar os objetivos traçados, que questionários não sejam respondidos ou não retornem a esta pesquisadora após distribuídos o que acarretaria na diminuição de informações para análise. O mesmo pode ocorrer em relação as entrevistas cujos professores poderão não querer participar, reduzindo o material a ser analisado.

RELATORIA: Adequado

TRANSCRIÇÃO BENEFÍCIOS:

Considerando o contexto social em que nos inserimos, hoje, a utilização da tecnologia expandiu-se de forma a abranger, em diferentes escalas, todos os contextos. A escola básica em especial, pública, ainda está com dificuldades de se apropriar destes recursos e principalmente de pensar seu uso de forma a qualificar ainda mais o processo de ensino aprendizagem. Nesse contexto, torna-se imprescindível diagnosticar como espaços de formação inicial de professores, as Universidades, tem tratado o uso de tecnologias informáticas. A forma como estas estão introduzidas no currículo e na prática dos docentes que formam futuros professores, certamente está e irá se refletir, no currículo da educação básica, na formação de cidadãos. Deste modo, a partir deste diagnóstico poderemos, dar retorno as universidades sobre este tema, com a devolutiva não apenas da dissertação que irá conter as pesquisas em loco e sua análise, mas também com uma proposta que será entregue as coordenações das Instituições participantes

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECÓ
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 2.894.925

através da sugestão de objetos de aprendizagem gratuitos que contribuam para estimular a integração do uso de tecnologias em consonância com o currículo escolar da Educação Básica. Ainda, cabe considerar que com a aprovação da Nova Base Comum Curricular – BNCC, que em pelo menos duas metas específicas e em vários apontamentos ao longo do texto, trata da inserção das tecnologias nos currículos, as Universidades terão que também adequar gradativamente seus Projetos Pedagógicos -PPC nos cursos de licenciatura, com vistas a preparar os futuros professores. Assim a presente pesquisa também poderá auxiliar no que tange a repensar os PPCs introduzindo ou aprimorando a abordagem das tecnologias informáticas neles.

RELATORIA: Adequado

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As alterações solicitadas pelo CEP foram realizadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos obrigatórios foram apresentados adequadamente com as correções solicitadas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem impedimentos éticos para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador(a)

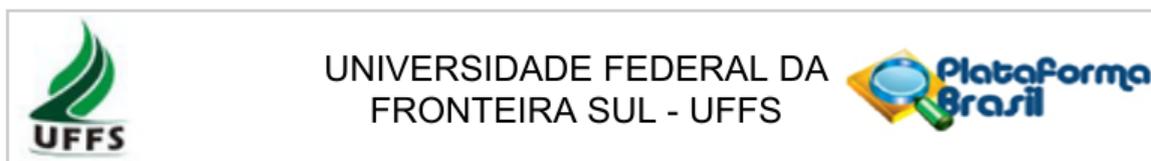
A partir desse momento o CEP passa a ser corresponsável, em termos éticos, do seu projeto de pesquisa – vide artigo X.3.9. da Resolução 466 de 12/12/2012.

Fique atento(a) para as suas obrigações junto a este CEP ao longo da realização da sua pesquisa. Tenha em mente a Resolução CNS 466 de 12/12/2012, a Norma Operacional CNS 001/2013 e o Capítulo III da Resolução CNS 251/1997. A página do CEP/UFFS apresenta alguns pontos no documento “Deveres do Pesquisador”.

Lembre-se que:

1. No prazo máximo de 6 meses, a contar da emissão deste parecer consubstanciado, deverá ser enviado um relatório parcial a este CEP (via NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil) referindo em que fase do projeto a pesquisa se encontra. Veja modelo na página do CEP/UFFS. Um novo relatório parcial deverá ser enviado a cada 6 meses, até que seja enviado o relatório final.
2. Qualquer alteração que ocorra no decorrer da execução do seu projeto e que não tenha sido prevista deve ser imediatamente comunicada ao CEP por meio de EMENDA, na Plataforma Brasil. O não cumprimento desta determinação acarretará na suspensão ética do seu projeto.

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar
Bairro: Área Rural **CEP:** 89.815-899
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)2049-3745 **E-mail:** cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 2.894.925

3. Ao final da pesquisa deverá ser encaminhado o relatório final por meio de NOTIFICAÇÃO, na Plataforma Brasil. Deverá ser anexado comprovação de publicização dos resultados. Veja modelo na página do CEP/UFFS.

Em caso de dúvida:

Contate o CEP/UFFS: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br;

Contate a Plataforma Brasil pelo telefone 136, opção 8 e opção 9, solicitando ao atendente suporte Plataforma Brasil das 08h às 20h, de segunda a sexta;

Contate a "central de suporte" da Plataforma Brasil, clicando no ícone no canto superior direito da página eletrônica da Plataforma Brasil. O atendimento é online.

Boa pesquisa!

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1143558.pdf	06/09/2018 19:16:18		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Autorizacao_URI_Modificada.pdf	06/09/2018 19:14:45	PAULA SPERANDIO	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Pendencias.pdf	06/09/2018 19:09:05	PAULA SPERANDIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Mestrado_modificado.pdf	06/09/2018 19:04:15	PAULA SPERANDIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_concordancia_estudantes_modificado.pdf	06/09/2018 19:02:27	PAULA SPERANDIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_concordancia_professores_modificado.pdf	06/09/2018 19:02:12	PAULA SPERANDIO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Curriculo_Lattes_Nilce_Fatima_Scheffer.pdf	11/08/2018 10:17:44	PAULA SPERANDIO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Curriculo_Lattes_Paula_Sperandio.pdf	11/08/2018 10:12:04	PAULA SPERANDIO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	11/08/2018	PAULA SPERANDIO	Aceito

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3º andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br



Continuação do Parecer: 2.894.925

Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	10:07:25	PAULA SPERANDIO	Aceito
----------------	--------------------	----------	-----------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CHAPECO, 14 de Setembro de 2018

Assinado por:

**Valéria Silvana Faganello Madureira
(Coordenador)**

Endereço: Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul - Bloco da Biblioteca - sala 310, 3° andar

Bairro: Área Rural

CEP: 89.815-899

UF: SC

Município: CHAPECO

Telefone: (49)2049-3745

E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br