

JOSÉ MARIANO LOPES FONSECA

**O USO DAS TIC POR PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA PUC GOIÁS**

GOIÂNIA/GO
JULHO/2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO STRICTO-SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O USO DAS TIC POR PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA PUC GOIÁS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Joana Peixoto.

GOIÂNIA/GO
JULHO/2011

F676u Fonseca, José Mariano Lopes.
O uso das TIC por professores do curso de pedagogia da PUC Goiás [manuscrito] / José Mariano Lopes Fonseca. – 2011.
103 f.

Bibliografia: f. 76-83
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, 2011.
Orientação da Professora Dra. Joana Peixoto
Inclui lista de quadros, siglas
Inclui Anexo

1. Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) – pedagogia – curso – PUC Goiás. 2. Pedagogia. 3. Formação de professores. 4. Ciência e tecnologia. II. Título.
CDU: 371.68:378(817.3)PUCGoiás(043.3)

JOSÉ MARIANO LOPES FONSECA

**O USO DAS TIC POR PROFESSORES DO CURSO DE
PEDAGOGIA DA PUC GOIÁS**

AVALIADORES

Professora Dra. Joana Peixoto PUC Goiás (orientadora)

Professora Dra. Beatriz Aparecida Zanatta

Professor Dr. Juan Bernardino Marques Barrio

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação
a minha pequena e grande família
- esposa Ana Lúcia e filhos Yasminne e Guilherme -
por que somos quatro pessoas,
mesmo passando pelas dificuldades
de saúde, financeira,
nunca perdemos a fé e a esperança
de realizar mais um sonho juntos.
Vocês me fizeram superar cada dia
e olhar para a pesquisa,
com seu desejo incondicional,
de mergulhar na pesquisa.
Vocês estão muito presentes nos meus caminhos,
desde o apoio para cursar
as disciplinas como aluno especial
e a seleção,
até a finalização deste caminho
que inicia com nova oportunidade de vida,
obrigado por me ajudar
a viver a vida e ser mais na vida...

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus que nos abençoou com o maior dos presentes, a vida, por ter-me possibilitado a conquistar mais uma vitória, a Ele ofereço o meu porvir neste momento especial, pela paciência e sabedoria necessária, para transformar todas as dificuldades em possibilidades e dar a certeza de que o impossível não passa de mera ilusão, pois, toda realização só depende do esforço que se faça para concretizá-la.

Em especial e muito especial à Dra. Joana Peixoto, por sua orientação precisa, dedicação, pelas palavras de estímulo, pelas indicações precisas que contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

À Prof^a Dr^a Raquel A. Marra da Madeira Freitas, Coordenadora do Programa de Mestrado da PUC Goiás, que usou da sabedoria para ajudar a levantar este pesquisador no momento mais difícil da sua vida.

À Professora Dra. Beatriz Aparecida Zanatta e ao Professor Dr. Juan Bernardino Marques Barrio, por terem aceitado gentilmente a participar da Banca, e a todos os professores do Curso de Mestrado em Educação da PUC Goiás, por terem transmitido seus conhecimentos que muito enriqueceram a prática pedagógica deste pesquisador, e que foram imprescindíveis para realização desta dissertação de mestrado.

À querida esposa, Ana Lúcia Freire Fonseca, e aos queridos filhos: Yasminne Freire Fonseca e Guilherme Freire Fonseca, pela compreensão, mesmo com problemas de saúde na família, mantiveram o incentivo em todos os momentos desta pesquisa.

Aos meus pais, in memória, por ter me ensinado a conduzir a vida sempre com dignidade e a não desistir de meus objetivos, auxiliando-me em minha caminhada.

Aos funcionários do Programa do Curso de Mestrado em Educação da PUC Goiás e MINTER - Faculdade UniEvangélica de Anápolis Goiás, por sempre atenderem a este pesquisador de forma atenciosa.

Aos professores, alunos do Curso de Pedagogia da Faculdade Padrão, Goiânia-GO e da UEG os quais inspiraram este pesquisador a dissertar sobre esse tema, pois, a vivência com eles pôs em evidência que é preciso fazer com que as TIC sejam uma realidade no contexto do pedagogo.

Aos coordenadores, professores e colegas da Universidade Federal de Goiás - Centro de Seleção, que compreenderam e apoiaram a realização da pesquisa.

Aos coordenadores, professores, servidores administrativos da secretaria e alunos do Curso de Pedagogia da PUC Goiás, que gentilmente aceitaram a participar do trabalho de campo, e a todos que de uma forma ou de outra contribuíram para que ela se realizasse.

Aos colegas da CONAB-GO, que um dia acreditaram na possibilidade de terem mais um colega e amigo com uma formação pedagógica mais aprofundada.

À Doutoranda Cláudia Helena Araújo que, como um anjo, apareceu na vida deste pesquisador ajudando-o a realizar um dos seus maiores sonhos.

Enfim, a todos que convivem com este mestrando, porque sabem da sua luta para conseguir a sua formação.

[...] A realidade, porém, é que nos acostumamos a viver em dois planos, o real com suas particularidades e originalidades e o oficial com seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Continuamos a ser, com a autonomia, a nação de dupla personalidade, a oficial e a real.

- Anísio Teixeira -

RESUMO

FONSECA, José Mariano Lopes. **O uso das TIC por professores do curso de pedagogia da PUC Goiás**. Goiânia, 2011. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Este estudo vinculado à linha de pesquisa “Teorias da Educação e Processos Pedagógicos” tem como objetivo identificar e analisar o uso das TIC por professores do Curso de Pedagogia da PUC Goiás. A escolha do tema tem origem na formação e experiência profissional deste pesquisador, que observou a utilização das TIC em curso de Licenciatura e de Pedagogia do município de Goiânia. Um levantamento bibliográfico confirmou as observações do uso restrito das TIC tanto em termos de frequência como no que diz respeito à inovação das práticas pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou como instrumentos de coleta de dados dos questionários e a observação de aulas de professores do Curso de Pedagogia. O referencial Teórico adotado para fundamentar as relações entre as tecnologias e a educação se baseou em autores como: Alonso (2008), Araújo (2008), Barreto (2003), Belloni (1998, 2002, 2009), Castells (1996, 2005), Lévy (1999, 2000), Peixoto (2009) e Sancho (2006). Acerca das práticas educativas com uso das TIC na formação do Pedagogo e no Curso de Pedagogia foram adotados os seguintes autores: Brzezinski (1999, 2000, 2005, 2007), Libâneo (2005, 2006), Pimenta (1996, 2002), Oliveira (1999, 2000). Os dados empíricos indicam que, na instituição pesquisada, prioriza-se o uso das TIC como reforço, complemento e ilustração de conteúdos e que prevalece um uso do tipo instrumental.

Palavras-chave: Uso das TIC; Curso de Pedagogia; Tecnologia e educação, abordagem Instrumental; PUC Goiás.

ABSTRACT

FONSECA, José Mariano Lopes. **The use of TIC by professors of Pedagogy Course of PUC Goiás.** Goiânia, 2011. 101 p. Dissertation (Masters Degree in Education) – Pontifical Catholic University of Goiás.

This study, linked to the research line “Theories of Education and Pedagogical Processes”, aims to identify and analyze the use of TIC are used by professors of the Pedagogy Course of PUC Goiás. The choice of the theme stems from the formation and professional experience of this researcher, who has observed the use of TIC in the Graduate and Pedagogy courses in the city of Goiânia. A bibliographic survey confirmed the restrict use of TIC, both regarding the frequency and the innovation of pedagogical practices. It is a qualitative research, that used as means of collecting data a questionnaire and the observation of classes of the professors of the course of Pedagogy. The theoretical framework used to base the relationships between the technologies and education, was based in authors as: Alonso (2008), Araújo (2008), Barreto (2003), Belloni (1998, 2002, 2009), Castells (1996, 2005), Lévy (1999, 2000), Peixoto (2009) and Sancho (2006). As for the educational practices with the use of TIC in the formation of the Pedagogue and in the course of Pedagogy the following authors were used: Brzezinski (1999, 2000, 2005, 2007), Libâneo (2005, 2006), Pimenta (1996, 2002), Oliveira (1999, 2000). The empirical data indicate that, in the researched institution, TIC are used mostly as a reinforcement, a complement and illustration of subjects and their use is in most cases, of the instrumental kind.

Keywords: Use of TICs; Pedagogy Course: Technology and Education, Instrumental, PUC Goiás.

QUADROS

QUADRO 1 - Ferramentas Utilizadas	63
---	----

LISTA DE SIGLAS

ANFOP	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	- Associação Nacional de Pesquisa em Educação
AVA	- Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
CBEs	- Conferência Brasileira de Educação
CEDES	- Centro de Estudos de Educação & Sociedade
CEEP	- Centro de Educação, Estudos e Pesquisas
CFE	- Conselho Federal de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DCN	- Diretriz Curricular Nacional
EDU	- Departamento de Educação
FORUMDIR	- Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
GTs	- Grupo de Trabalho
IES	- Instituição de Ensino Superior
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
PROINFO	- Programa Nacional de Informática na Educação
PUC GO	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
TIC	- Tecnologia de Informação e Comunicação
PUC GOIÁS	- Universidade Católica de Goiás
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT	08
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
AS TECNOLOGIASNA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	17
1.1 As TIC no Contexto Contemporâneo	17
1.2 O Papel das TIC na Educação	22
CAPÍTULO II	
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA O USO DAS TIC NA EDUCAÇÃO	30
2.1 Histórico da Formação do Pedagogo no Brasil	30
2.2 A Formação do Pedagogo na PUC Goiás	42
2.3 O Uso das TIC na Formação de Professores	47
CAPÍTULO III	
EXPOSIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	53
3.1 Caracterização da Pesquisa	53
3.2 Sobre os Dados Observados	57
3.3 Exposição e Interpretação dos Dados	63
3.3.1 Ferramentas utilizadas nas práticas docentes no curso de Pedagogia	63
3.3.2 Mapeamento das formas de uso das TIC no curso de Pedagogia	64
3.3.3 Alguns comentários sobre as formas de uso das TIC	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
APÊNDICE A - COMUNICADO.....	82
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	83
APÊNCIDE C - DECLARAÇÃO	85
APÊNDICE D	86
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA PUC Goiás, nas Disciplinas Observadas	91
ANEXO 1 - QUADRO I. Matriz Curricular do Curso de Pedagogia - 2004/1	95
ANEXO 2 - Plano de Curso - Disciplina Educação, Comunicação e Mídia	97

INTRODUÇÃO

A escolha do tema “O uso das TIC por professores do Curso de Pedagogia da PUC Goiás” deve-se a formação deste pesquisador - pedagogo - e de sua experiência como professor no Curso de Pedagogia. Além disso, em virtude de a PUC Goiás ser uma das universidades que há mais de cinquenta anos forma professores nas diversas licenciaturas para atuação no Ensino Básico e Superior, conforme apontado no terceiro capítulo desta pesquisa.

A discussão sobre os usos das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na educação requer estudos mais aprofundados tanto no que se refere à teoria, à metodologia como no que diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores para a formação do futuro profissional docente.

Entretanto, uma discussão inicial se coloca como necessária para o esclarecimento de alguns conceitos como, por exemplo, o de técnica, tecnologia e tecnologias de informação e de comunicação (TIC).

Para se compreender melhor a distinção entre os conceitos de técnica e tecnologia, toma-se como referência o trabalho de Toschi (2005) que, por sua vez, recorreu a autores como Castells (2005), Lévy (1999, 2000), afirma que a técnica está relacionada ao uso e à invenção de aparelhos, bem como ao possível melhoramento e utilização dos mesmos, buscando sempre superá-los e visando a melhoria da vida do ser humano. Nesse sentido, pode-se entender que cada atividade possui suas próprias técnicas, podendo ser comuns a diversos tipos de atividades.

A ciência e a tecnologia são criadas pelo ser humano, muitas vezes para o melhoramento da qualidade de vida do homem, facilitando e, ao mesmo tempo, possibilitando conforto nas atividades diárias, como, por exemplo, trabalhar, estudar, pesquisar, entre outras.

Ainda quando se fala em técnica, pode-se associar à palavra *techné* (grego), ligada à palavra arte. Pretto (2001) revela que a arte do fazer aliada à capacidade do homem é dependente de suas habilidades¹ no ato de fazer. Como parte do desenvolvimento histórico da humanidade e do surgimento da Ciência Moderna, a técnica passa a estar associada à razão do fazer. Desse modo, surge a tecnologia com vistas à melhoria da vida do homem. Essa razão do fazer está intimamente ligada à intensidade, aos sentidos e aos significados do que se faz.

Neste trabalho define-se as tecnologias de informação e da comunicação (TIC) como meios tecnológicos que incluem o uso de computadores conectados à Internet e redes telemáticas. Entende-se que, como recurso didático, as TIC podem possibilitar a melhoria da relação do professor com o aluno, ou vice versa, por meio de ferramentas como a Internet e outras tecnologias, por exemplo, datashow, TV, Vídeo.

No contexto do presente estudo, as TIC têm se apresentado como possibilidades na educação, uma vez que elas contribuem para aprofundar e dinamizar o conhecimento. Essas possibilidades influenciam na conceituação e definição de temáticas abordadas e investigadas, dos pressupostos e enfoques teórico-metodológicos e das práticas pedagógicas docentes da educação contemporânea. Percebe-se que as transformações tecnológicas da atualidade impõem diferentes ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e de aprender.

As TIC têm influenciado nas mudanças de valores, nas atitudes e na visão de mundo das pessoas. Estão, pouco a pouco, tornando-se essenciais à vida dos indivíduos, exigindo que estes se familiarizem com elas e aprendam a manuseá-las, pois, estão presentes nas mais diversas atividades cotidianas como bancos, bibliotecas, dentre outras.

Diante desse contexto, as TIC provocam alterações nas estruturas de interesses simbólicos e relevam um caráter transformador, modificando a natureza da comunidade (SANCHO, 2006). Esse caráter transformador das TIC na educação traz alterações, de fato, no processo de ensino e de aprendizagem com mudanças das atividades pedagógicas.

Entretanto, uma boa parte dos professores utiliza o computador a partir dos seus conceitos e das suas práticas pedagógicas. Isso leva à constatação de que “[...] os professores e a administração costumam introduzir meios e técnicas adaptando-os à sua própria forma de entender o ensino” (SANCHO, 2006, p. 22).

A conclusão do Curso de Pedagogia representou no percurso intelectual e profissional deste pesquisador uma possibilidade de se trabalhar melhor, bem como, com maior aprofundamento para atuação no ensino superior.

Durante os estudos realizados no Mestrado em Educação, foram sendo norteadas questões sobre o ensino e a aprendizagem e, ainda, no que se referia à conceituação que fundamenta a formação para práticas diferenciadas na educação.

Um das hipóteses desta pesquisa é que a formação baseada em fundamentos pedagógicos pode contribuir para a melhoria do planejamento, já que ela possibilita a articulação entre a teoria e a prática no Curso de Pedagogia, bem como na formação dos futuros professores para utilizar as TIC nas práticas educativas.

Os usos das TIC nas instituições de ensino superior apontam condições favoráveis à prática pedagógica dos professores por contribuírem para a sua dinamicidade.

A partir destes questionamentos iniciais, foi realizado um pré-levantamento bibliográfico com a finalidade de demarcar o objeto de investigação. Verificou-se que, embora haja uma literatura crescente sobre as relações entre as tecnologias e a formação de professores em geral, não é muito habitual encontrar pesquisas que tratam das TIC voltadas para as práticas dos professores dos cursos de Pedagogia, em particular.

Então, a partir da experiência profissional deste pesquisador e do pré-levantamento bibliográfico, levantou-se a problemática central desta pesquisa: Como as TIC são utilizadas por professores do curso de Pedagogia da PUC Goiás?

Desta forma, define-se como objetivo geral da presente pesquisa o seguinte: identificar e analisar as formas de uso das TIC na formação inicial dos pedagogos no contexto do Curso de Pedagogia da PUC Goiás.

Para o alcance de tal objetivo, colocam-se algumas questões tais como:

- Com que frequência as TIC são utilizadas?
- Quais as ferramentas mais utilizadas?
- Com que finalidades didático-pedagógicas as TIC são utilizadas?

Tais questões demandam, por sua vez, os seguintes objetivos como específicos desta pesquisa:

- Levantar a frequência de uso das TIC em disciplinas da formação inicial do curso de Pedagogia da PUC Goiás.
- Identificar as ferramentas mais utilizadas em disciplinas da formação inicial do Curso de Pedagogia da PUC Goiás.
- Mapear as formas de uso das TIC em disciplinas da formação inicial do Curso de Pedagogia da PUC Goiás.

Como campo empírico para a realização da presente pesquisa foi escolhida a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) em função do trabalho

executado pela sua Unidade Acadêmico Administrativa de Educação, que há mais de cinquenta anos atua na formação do pedagogo.

Desta maneira, esta pesquisa tem como ponto de partida a formação inicial do pedagogo no que diz respeito à utilização das TIC nas práticas educativas. Ela parte da ideia de que a integração das TIC às instituições de ensino superior favorece a prática pedagógica dos professores por contribuírem para a dinamicidade do conhecimento.

Trata-se de uma abordagem de cunho qualitativo realizada em duas etapas a saber: a primeira de caráter documental e a segunda empírica objetivando descortinar o problema apontado anteriormente.

A pesquisa descritiva apoia-se principalmente, nos questionários dispostos nos apêndices deste trabalho, com vistas a identificar-se o conhecimento sobre as TIC na formação do pedagogo. Por isso, permite observar, fazer registros, análise dos fenômenos sobre os assuntos estudados, evidentemente, buscando-se não haver interferência do pesquisador.

Como procedimento de coleta de dados optou-se pela observação e registros. A coleta de dados por meio da observação propicia informações particulares e mais específicas da realidade, procurando “[...] identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (LAKATOS; MARCONI, 1996, p. 79).

O pesquisador, ao adotar a observação como coleta de dados, coloca-se em contato com a realidade pesquisada. Esse procedimento de pesquisa propicia ao pesquisador fazer os registros dos fatos da realidade. Assim, reforça-se que para compreender-se melhor o campo objeto de pesquisa, utilizou-se de observações como estudo exploratório.

A pesquisa, que teve abordagem qualitativa, procedeu a observação das aulas de professores do Curso de Pedagogia da PUC Goiás.

Após a observação das aulas, com a utilização de um roteiro orientador, foi realizada uma análise dos dados que permitiu o desvendamento do problema apontado anteriormente.

Este estudo está estruturado em três capítulos. O primeiro apresenta uma revisão de literatura sobre a presença das TIC e seu papel reconfigurador na sociedade bem como sobre a sua utilização na educação. A partir disso, procura-se demonstrar o papel fundamental das TIC na configuração da sociedade

contemporânea e as conseqüentes demandas colocadas para a educação. Os autores utilizados para fundamentar esse capítulo foram Barreto (2003), Castells (2005), Lévy (1999, 2000), Peixoto (2009a, 2009b, 2011), Pretto (2001, 2005), Sancho (2006), Toschi (2003, 2005), entre outros. As leituras e estudos levaram à estruturação do capítulo intitulado “As Tecnologias na Educação Contemporânea”.

O segundo capítulo, denominado A Formação do Pedagogo para o Uso das TIC na Educação, trata da articulação das TIC ao processo de formação do professor, tomando como referência a perspectiva anunciada no capítulo anterior. Ou seja, as TIC são consideradas objetos sociotécnicos e não apenas instrumentos neutros. Dessa maneira, elas colocam demandas específicas para os currículos escolares e, conseqüentemente, para a formação dos professores. Tal discussão é apresentada de forma a ser adotada também no que diz respeito à formação do pedagogo. Os autores utilizados para sustentar este capítulo foram Libâneo (2005), Brzezinski (1996; 2005), Libâneo; Pimenta (1999), Scheibe; Aguiar (1999), Severino (2001); Anastasiou; Pimenta (2002), entre outros.

O terceiro capítulo, Estudo e Interpretação dos Dados da Pesquisa, apresenta uma exposição dos dados observados, tanto nas aulas como em alguns documentos, visando identificar e analisar as formas de uso das TIC na formação inicial dos pedagogos no contexto do Curso de Pedagogia da PUC Goiás.

Em síntese, espera-se que o presente estudo traga uma contribuição com o desenvolvimento da pesquisa sobre a uso das TIC nas práticas dos professores, bem como levante alguns indicadores acerca das abordagens didático-pedagógicas que fundamentam o processo de integração das TIC na formação inicial dos pedagogos.

CAPÍTULO I

AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Neste primeiro capítulo é apresentada uma revisão da literatura sobre o aparecimento, das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC e seu papel reconfigurador da sociedade atual, bem como a sua influência na educação.

As leituras e estudos levaram à estruturação deste capítulo nos seguintes itens: o papel reconfigurador das TIC no contexto contemporâneo e o papel das TIC na Educação.

1.1 As TIC no Contexto Contemporâneo

A presença das TIC na sociedade contemporânea trouxe grades desafios para os setores da atividade humana tornando complexa a economia, a sociedade e a cultura. Ela desencadeou mudanças radicais nos setores econômico, educacional, comunicacional, histórico, político e social.

A sociedade contemporânea permeada pelas TIC reveste-se de um cenário histórico por meio do qual os seres humanos buscam se reinventar a partir de diversos aparatos tecnológicos tais como a televisão, o vídeo a internet e outros.

Nesse sentido, afirma-se que a sociedade da informação pode possibilitar novas formas de construir e compartilhar informações e conhecimentos, conseqüentemente, criando uma cultura tecnológica inserida em uma sociedade intitulada “virtual” (LEMOS, 2008). Na concepção do autor, essa sociedade virtual se constitui na sociedade da comunicação bem como “[...] na sociedade da informação (fundada no estereótipo do terminal) e a sociedade da comutação (de equivalência entre o emissor e o receptor na rede)” (LEMOS, 2008, p. 77).

Quando se fala em realidade virtual, é preciso que se tenha em vista dois conceitos extremamente relevantes como ciberespaço e cibercultura. Lévy (1999) aponta que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura. Nesse sentido, esse autor conceitua ciberespaço como “[...] novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (LEVY, 1999, p. 17).

Nesse novo meio de comunicação possibilitado pela Internet podem emergir novas formas de socialização e, conseqüentemente, de manifestações dos seres

humanos constituídos não apenas de materiais e informações, mas também por máquinas e programas. Esse contexto do ciberespaço remete a uma cultura contemporânea denominada de cibercultura, a qual é caracterizada pela velocidade da transformação, ou seja, pela exposição das tendências da evolução técnica contemporânea na tentativa de explicar as mudanças sociais e culturais que a acompanham e por conseguinte, que tem a inteligência coletiva como um dos processos principais. Diante do exposto, Lévy (1999, p. 17) explica que a cibercultura “[...] aborda as implicações culturais do desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e de comunicação.”

As tecnologias digitais da informação e comunicação são permeadas pela sua capacidade de reconfiguração da sociedade contemporânea a partir de mudanças na sua base organizacional, ou seja, na economia, na cultura, na educação, bem como nas formas de utilização das TIC. Essa reconfiguração das TIC na sociedade atual remete ao “[...] progresso das ciências e das técnicas” (SANTOS, 2007, p. 17). Esse progresso difunde uma nova noção de tempo e espaço híbridos, produzindo, por meio de máquinas e tecnologias, uma nova caracterização do trabalho na economia global por meio de técnicas contemporâneas que resultam na modificação das diversas atividades humanas frente às perspectivas do trabalho.

Essas técnicas contemporâneas são o resultado das transformações tecnológicas que alteraram os métodos de trabalho para os indivíduos tornando obsoletos seus conhecimentos considerados tradicionais. Nesse sentido, Lévy (1999, p. 28) explica o seguinte: “A aceleração é tão forte e tão generalizada que até os mais ‘ligados’ encontram-se em graus diversos, ultrapassados pela mudança, já que ninguém pode participar ativamente da criação das transformações do conjunto de especialidades técnicas”. Diante disso, essas dificuldades de os indivíduos acompanharem a velocidade das evoluções técnicas podem gerar uma forma de desemprego estrutural ou em massa.

Na perspectiva de Libâneo, Oliveira e Toschi (2010, p. 59), as transformações que estão ocorrendo na sociedade como “o [...] desemprego tecnológico e a globalização² dos mercados [...] a elevação de qualificação de trabalhadores, a centralidade do conhecimento e da educação [...] decorrem das transformações técnico-científicas”.

Uma das mais expressivas implicações da Sociedade Informacional é a ampla aplicação das TIC a todos os espaços da vida social. Por isso, torna-se necessário compreender suas consequências em todas as esferas da atividade humana.

O desenvolvimento da informática, incluindo a Internet, é talvez o mais conhecido padrão na modernização das tecnologias, cuja utilização é profundamente integrada à vida atual, por meio de sua aplicação nas esferas cultural, econômica, social e educacional, gerando uma rede integrada por meio das TIC.

Conforme Castells (2005), as TIC promovem uma integração no mundo em redes de instrumentalidade de forma que os processos de dominação a que as pessoas são submetidas são permeados pelos fluxos de informação, conseqüentemente, conduzindo a uma nova configuração do espaço e do tempo como elementos da vida humana.

Os fluxos de informação estão diretamente relacionados à ideia de espaço de fluxos, uma vez que há uma reconfiguração social do espaço e do tempo na sociedade. Isso quer dizer que “[...] o espaço organiza o tempo na sociedade em rede” (CASTELLS, 2005, p. 467). Dessa maneira, “[...] tanto o espaço como o tempo estão sendo transformados sob o efeito combinado do paradigma da tecnologia da informação e das formas e processos sociais induzidos pelo processo atual de transformação histórica”.

Diante disso, as configurações dos espaços perpassam a sociedade em rede por extrapolar o determinismo tecnológico gerando transformações nas formas de trabalho. Nesse sentido, surgem no meio urbano novas formas de articulação, mediadas por informação e tecnologia, difundidas para a sociedade de “massa”.

Complementando essa ideia, Castells (2005) afirma o seguinte: “As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela” (CASTELLS, 2005, p. 40). Essas transformações sociais indicadas na sociedade em rede remetem à mudanças na economia, na visão de gênero, nas questões culturais, relações éticas, nos valores humanos, no meio ambiente, nas organizações estatais, no sistema político e nos movimentos sociais. Tais movimentos são efêmeros e fragmentados, ganhando notoriedade apenas por instantes quando referenciados na mídia. Isso apresenta como consequência o que se segue: “Nesse mundo de mudanças confusas incontroladas, as pessoas tendem

a reagrupar-se em torno de identidades primárias: religiosas, éticas, territoriais, nacionais” (CASTELLS, 2005, p. 41).

O entendimento dessas identidades primárias em sociedades reconfiguradas pelas TIC leva-se à percepção de que a busca de uma identidade, seja individual ou coletiva, indica caminhos antagônicos entre a rede e o ser. Assim, a essência da tecnologia significa renovar e apresentar, de forma crítica e direta, soluções, ou seja, dar um novo desenho, uma nova metodologia quanto à utilização das TIC, como, por exemplo, a Internet, atravessando o mundo por meio da desterritorialização e permitindo novas possibilidades de “ser” no mundo, bem como novas formas de interação.

O que é importante é que a exploração das TIC oferece possibilidades de aprendizagem, baseadas numa análise crítica a partir tanto do seu significado social como cultural.

Como aponta CASTELLS (2005, p. 255): “[...] a rede das redes de computadores, a Internet, é mais do que uma tecnologia, é um meio de comunicação, de interação e de organização social [...] que a Internet é ‘tecido de nossas vidas neste momento’.

Nesse sentido, o autor denomina essa nova forma de organização societária de ‘sociedade em rede’. Ao expor sobre a Internet, CASTELLS (2005, p. 261) alerta que “[...] nessa grande rede são os usuários que definem o tipo de aplicação e de desenvolvimento da tecnologia”.

Os que chegarem depois, diz CASTELLS (2005, p. 263), “[...] terão menos a dizer sobre o conteúdo, a estrutura e a dinâmica da Internet”. Por isso, quando a tecnologia é nova demais e não é bem compreendida é normal a resistência e a criação de diferentes mitos sobre ela.

Ainda no que refere à reconfiguração da sociedade, diante da presença das TIC, Lévy (1999) aponta outra característica da Internet e da sociedade em rede, a digitalização. O autor afirma que ela muda o tratamento da informação, permitindo o seu armazenamento em pequenos espaços, o seu trânsito acelerado no espaço topológico - “ciberespaço ou infosfera”- e a sua acessibilidade em tempo real. Além dessa característica da sociedade da informação, há ainda uma outra que se liga à velocidade da informação. A instantaneidade e a velocidade da circulação conduzem à situação na qual o que é conhecido rapidamente se torna obsoleto e deixa de ser atual.

Lévy (2000) e outros autores vêm estudando exaustivamente os conceitos de ciberespaço e cibercultura, chegando à definição como a que se segue: trata-se de “[...] um neologismo que especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2000, p. 84).

Para o autor, a virtualidade enriquece o real proporcionando-lhe mais e melhores atributos e possibilidades de qualidade.

O conjunto das mensagens e das representações que circulam em uma sociedade pode ser considerado como um grande hipertexto móvel, labiríntico, com cem formatos, mil vias e canais. Os membros da mesma cidade compartilham grandes números de elementos e conexões comuns (LÉVY, 2000, p. 85).

Uma das reflexões efetuadas pelo autor é se esse grande universo virtual é apenas um ‘otimizador’ da vida atual tornando tudo mais prático e rápido, ou se envolve sérias questões comerciais e econômicas capitalizadas por grandes empresas de *software*, *hardware* e entretenimento, ampliando o abismo existente entre ricos e pobres e acentuando o fenômeno da exclusão.

Enfim, tem-se que registrar que o estudo das TIC se constituíram em pontos principais para debates educacionais, uma vez que a partir de suas emergências passou-se a exigir das diversas áreas do conhecimento novas competências⁴ e habilidades⁵ intelectuais. Nesse sentido, a área da educação também fora influenciada por essas mudanças, tendo que reconfigurar o seu papel para preparar os novos profissionais.

Quais serão essas competências em que a escola deverá formá-los? Vejamos as mais importantes: capacidade de pensamento teórico e abstrato; capacidade de pensamento estratégico; capacidade de responder criativamente a situações novas; compreensão global do processo tecnológico; sólida formação lógico-matemática e informática; autonomia na tomada de decisões; e, por fim, consciência dos critérios de qualidade e desempenho (FILMUS, 2004, p. 126-127).

Como se pode observar, trata-se de um grande desafio que se impõe à educação em geral, demandando de todos que se encontram envolvidas com ela a repensarem em novas formas de democratização desse processo. É sobre esse novo desafio que este estudo discutirá a seguir.

1.2 O Papel das TIC na Educação

As TIC podem ampliar as possibilidades de uma educação democrática, bem como a oportunidade de uma formação crítica aos futuros professores. Entretanto, o alcance dessa educação democrática não depende apenas do simples fornecimento de equipamento informático às instituições de ensino, mas que seu projeto pedagógico, além de contemplar, permita a utilização das TIC na educação.

Segundo Barreto (2003, p. 5), “[...] é preciso reconhecer que a presença das TIC, a despeito da sua importância, não constitui condição suficiente para o encaminhamento das múltiplas questões educacionais, sejam elas novas ou velhas”.

O desafio agora é de refletir-se sobre o lugar que as TIC ocupam e o de perceber-se as funções que elas podem desempenhar na educação contemporânea.

Dessa forma, faz-se necessário compreender a relevância da discussão sobre as TIC no contexto educacional e, principalmente, na graduação, por considerar-se que nessa etapa da educação começam a se estruturar as bases teóricas que irão nortear as ações dos futuros pedagogos.

Os acadêmicos desse curso, ao terem acesso às TIC, podem ampliar também seu acesso aos processos comunicacionais. Dessa forma, é necessário que seja discutido o papel das TIC na educação para que os futuros professores possam utilizá-las na perspectiva de educar os cidadãos de forma mais democrática, já que as TIC constituem-se em facilitadoras do processo de aprendizagem.

Desse modo, o papel das TIC na educação pode ser realizado por meio de ações pedagógicas desenvolvidas na formação inicial dos professores nos cursos de graduação de modo que essas ações auxiliem o professor a ser tornar mais habilitado a utilizar as TIC em sua atuação profissional. Libâneo (2003, p. 10) expõe que o professor, em tempos de tecnologias, necessitaria do seguinte:

Precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e as multimídias.

Assim, as TIC podem assegurar uma maior possibilidade de envolvimento entre o professor e o aluno quando os professores desenvolvem ações pedagógicas organizadas metodologicamente possibilitando, assim, um aprendizado mais

significativo para atender as demandas da sociedade contemporânea. “As escolas, mais que ensinar conteúdos específicos, deverão ‘ensinar a aprender’ e gerar uma atitude positiva diante da mudança contínua e da formação permanente (FILMUS, 2004, p. 127).

Tendo-se em vista tal perspectiva, verifica-se que as TIC podem ser consideradas como um dos espaços importantes nas práticas pedagógicas no processo educacional, por descentralizarem as áreas do saber e permitirem novas formas de construção e compartilhamento de conhecimentos, por meio de diferentes formas de organização do trabalho pedagógico. Desse modo, elas possibilitam mobilizar os professores e alunos para desenvolverem suas atividades com criatividade e criticidade, envolvendo-se em processos de ensino e de aprendizagem com uma maior dinamização com vistas à produção de conhecimentos mais amplos.

A partir dessa compreensão das TIC nas práticas pedagógicas no processo educacional, entende-se que a graduação, como processo de formação inicial dos professores, deve prepará-los competentemente, no que se refere ao uso das TIC na educação. Justifica-se essa assertiva por considerar-se que durante o processo de formação há diversas formas de sua utilização como recurso educativo, por exemplo, por meio da realização de pesquisas em meios eletrônicos, utilização de *blogs*, *webquests*, *softwares* bem como a interação e colaboração nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Nesse sentido, torna-se importante na formação inicial dos professores a promoção e a ampliação dos conhecimentos sobre a educação e TIC, de forma que possam exercitar sua autonomia de forma colaborativa com base na cultura em rede, ou seja, na cibercultura. Nessa perspectiva, ALONSO (2008, p. 760) apresenta como ‘marcos fundantes’ do processo de utilização das TIC pelo professor o que se segue:

A educação aponta para a relação entre a sociedade e as ações sociais transformando-as em ação intencional. Assim, a educação, por meio das TIC, pode aproximar os sujeitos educativos com vistas a conciliar o espaço da cultura e da tecnologia, preservando seu significado na geração do conhecimento nas esferas sociais. Desta maneira, Oliveira (2001) remete às TIC como ‘arranjos materiais e sociais’ que podem ser relacionados ao conhecimento científico.

Quando se fala em geração do conhecimento científico, pressupõe-se que uma das questões é saber se as instituições de ensino superior - uma das responsáveis pela formação dos futuros professores - alicerçam sua metodologia

ainda em uma pedagogia tradicional para compreender o papel das TIC na educação.

A utilização das TIC no processo pedagógico pode incentivar professores a pensarem os processos de ensino e de aprendizagem com diferentes vertentes educacionais para que os alunos sejam motivados a utilizarem as TIC quando atuarem nos diversos espaços socioculturais de aprendizagem.

Dessa forma, o espaço de aprendizagem relativo à formação e atuação dos professores torna-se diversificado, por isso a dinâmica da sala de aula em que alunos e professores encontram-se fisicamente presentes também se altera. Ou seja, a partir da utilização das TIC eles podem trocar ideias, informações e, por meio das interações, reorganizar os seus conhecimentos. A isso Lévy (1999) chama de “inteligência coletiva”, que quer dizer a capacidade de o indivíduo estabelecer relações, interações e diálogos no ciberespaço, pois, conforme ainda afirma Lévy (1999, p. 29), “[...] o ciberespaço como suporte da inteligência coletiva é uma das principais condições do seu próprio desenvolvimento”.

A inteligência coletiva pressupõe competências e saberes bem como “[...] a utilização otimizada e a criação de sinergia entre as competências, as imaginações e as energias intelectuais, qualquer que seja sua diversidade qualitativa e onde quer que esta se situe” Lévy, (1999, p. 167).

No percurso da sinergia entre as competências e as energias intelectuais, Lévy (2000, p. 129) trata das ecologias cognitivas - dimensão da inteligência coletiva - afirmando o seguinte:

[...] à aparição de novas tecnologias intelectuais ativam a expansão de formas de conhecimentos que durante muito tempo estiveram relegadas a certos domínios, bem como o enfraquecimento de certo estilo de saber, mudanças de equilíbrio, deslocamentos de centro de gravidade.

Quando se fala de “mudanças das ecologias cognitivas”, como pressupõe o autor, torna-se importante pensar-se em objetivos e ações que estejam integradas às TIC na educação e na formação de professores, não somente de forma instrumental, mas também na produção e tratamento dos conhecimentos⁶ no contexto da sociedade informacional.

A sociedade informacional propõe questões relevantes para a formação e atuação do professor na sua prática didático-pedagógica com os alunos em sala de aula. Nesse contexto, a universidade é considerada espaço e tempo de formação do

professor e de construção de novos conhecimentos para atender a sociedade contemporânea. Dessa forma, tem-se a necessidade de se refletir sobre os modos de uso da tecnologia na educação e sobre as mudanças que as mesmas podem trazer para os processos pedagógicos.

Para que haja uma integração das TIC ao sistema educativo requer-se que a formação de professores na graduação seja articulada com conhecimentos teóricos e ações didáticas fundamentadas em concepções pedagógicas sobre o ensino e a aprendizagem e, também, relacionadas ao uso das TIC na educação. Uma das ações que podem ser realizadas na formação pedagógica de professores seria uma possível transformação de atitude desses profissionais, como aponta Toschi (2003) a seguir:

[...] enquanto estes profissionais muitas vezes não dominam as concepções pedagógicas e apresentam dificuldade de articular seus conhecimentos técnicos com o acadêmico, os professores não dominam o conhecimento técnico. Nesse sentido, a sintonia entre os diferentes saberes exige paciência, respeito e muita determinação (TOSCHI, 2003, p. 9).

Essa transformação vai exigir que os professores reconheçam que as novas gerações têm outros modos de aprendizagem, que ultrapassam a utilização do livro didático. Isso significa que os professores, hoje, mais do que se preocuparem com a transmissão dos conhecimentos, precisam do seguinte.

[...] contribuir para aprimoramento das capacidades cognitivas, estéticas e operativas dos alunos, ou seja, favorecer domínio de estratégias de aprendizagem, capacidade de transferência e comunicação do aprendido, análise e solução de problemas, capacidade de pensar criticamente etc. (LIBÂNEO, 2007^b, p. 106).

Conforme Alonso (2008), o professor pode ser um mediador de saberes quando utiliza uma prática pedagógica que possibilite formar um cidadão crítico e ativo. É por isso que os modos de aprendizagem utilizando as TIC precisam revestir-se de uma prática educativa contextualizada com o meio cultural e social dos alunos.

Dessa forma, como explicado anteriormente, acredita-se que para melhor compreender a utilização das TIC na educação é necessário começar-se pela formação de professores na graduação, pois, é no curso superior que os futuros professores adquirem os conhecimentos necessários para seu fazer pedagógico, e tudo isso acontece privilegiadamente no transcorrer do curso. Na concepção de Toschi (2003):

[...] criar um campo de investigação pedagógica integrada com outras áreas do conhecimento propicia uma produção de múltiplos olhares, mas temos que reconhecer que é também um grande exercício de redimensionamento do próprio saber (TOSCHI, 2003, p. 10).

Assim, deve-se ampliar o olhar dos professores durante o seu processo de formação inicial, pois as instituições de ensino superior precisam atender aos desafios impostos à educação contemporânea, por meio de matrizes curriculares que permitam aos acadêmicos fazerem uma reflexão crítica acerca das TIC na educação. Alonso (2008) aponta o uso das TIC como possível alternativa para a formação dos professores:

As TIC poderiam se converter nas 'ferramentas' que solucionariam a aplicação desse tipo de formação. Por mais contraditórios que o movimento entre as políticas oficiais e os princípios estabelecidos por e nas reivindicações docentes possam parecer, considerando a existência de um sentimento de usurpação de significados históricos, quando se trata da idéia (sic) de profissionalização do professor, seria nessa dinâmica que estariam postos os projetos/programas em cuja base vemos se não todos, pelo menos parte dos conceitos, idéias (sic) e ideais nascidos na discussão mais coletiva desse assunto (ALONSO, 2008, p. 761).

Ademais a integração das TIC na educação ganha dimensão com a formação inicial do professor, por considerar a importância desse momento para a formação do aluno por meio das práticas pedagógicas orientadas em cada campo do conhecimento por meio da Didática⁷. Nesse sentido Toschi (2003, p. 9) diz que a Didática “[...] não pode ignorar as transformações provocadas pelas inovações tecnológicas nas relações cognitivas e comunicativas que ocorrem nos processos de aprender e ensinar”.

Dessa forma, o fazer pedagógico dos professores de ensino superior deveria auxiliar os estudantes do curso de graduação, em particular, da Pedagogia, quanto à utilização das tecnologias, a partir das disciplinas organizadas por meio dos conteúdos previstos em sua matriz curricular, com o objetivo de romper com alguns 'mitos' criados em torno das TIC. Esses mitos podem ser explicados com base na compreensão de que as TIC são um meio para atingir finalidades pedagógicas, como se a mesma tivesse o poder de 'salvar a educação'; tendência a privilegiar sua dimensão técnica, sem a compreensão da dimensão pedagógica; foco apenas nos aspectos positivos das TIC como forma de democratização do ensino, dentre outros.

Para isso, é preciso superar a idéia (sic) de que essas tecnologias servem meramente como 'recursos didáticos' ou como elemento a mais dos 'recursos audiovisuais'. Não basta que os professores disponham, na escola, dos meios de comunicação e da informática ou apenas saberem usá-los. É preciso que aprendam a elaborar e intervir no processo comunicacional que se realiza entre professores e alunos através de mídias. Contra uma idéia (sic) linear e mecânica sobre o uso das mídias, é preciso que os professores e alunos elaborem e transformem idéias (sic), sentimentos, atitudes, valores, utilizando articuladamente múltiplas mídias, escolares e não-escolares (LIBÂNEO, 2007_b, p. 105-106).

O universo da formação de professores, em geral, requer que o professor formador reconheça que é durante a graduação que o aluno tem a possibilidade de (re)fazer e de experimentar suas vivências das TIC nas práticas educacionais.

Destarte, as questões apresentadas por Wu (2007), é que os processos educacionais das instituições exigem questionamentos aprofundados acerca da centralidade do ensino no professor. Como ele mesmo aponta, no contexto contemporâneo, faz-se necessário melhorar a atenção dada ao aprendiz, ou seja, buscar nos alunos a interação entre os interesses e as habilidades para utilizar as TIC existentes nos programas educativos, trabalhando a autonomia intelectual e a criatividade dos mesmos. Conforme WU (2007, p. 405), a instituição educacional precisa (re)pensar sobre as suas práticas pedagógicas no sentido de buscar sua transformação. Para tanto, ela pode “[...] buscar equacionar e compreender as dimensões do complexo problema de integrar tecnologias e transformar o processo educacional”. Assim continua Wu (2007, p. 405) ao afirmar o seguinte:

[...] a aceitação só será revertida em melhorias e ganhos educacionais se administradores escolares, especialistas em educação, assessores pedagógicos e professores reorientarem suas visões sobre o ensino, promovendo mudanças no currículo, processos de avaliação, espaços educativos e incorporar enfoques construtivistas na gestão do ensino. São discutidas as influências e as possibilidades que as redes de informações e comunicação exercem no desenvolvimento educacional ao longo da vida das pessoas e a necessidade de converter em conhecimentos reais.

Quando se fala sobre práticas pedagógicas, pode-se ponderar, a partir dos estudos apresentados, que as tendências que sustentam a maioria das atividades do uso das TIC na educação são deterministas e instrumentalistas (ARAÚJO, 2008). Essas tendências são também formas de compreender as tecnologias. A tendência determinista reduz a capacidade de controlar o desenvolvimento técnico e considera que os meios técnicos são portadores do progresso. Ao passo que a tendência instrumentalista parte de uma visão moderna com otimismo no progresso e

considera que as TIC são ferramentas neutras que satisfazem a necessidade humana (FEENBERG, 2003).

Nesse sentido, é relevante considerar-se os estudos de teóricos que pesquisam a relação entre Educação e TIC, como, por exemplo, Pretto (2002, 2005) e Tedesco (2004). Por esta via, Pretto (2002, p. 10) aponta em suas discussões que as TIC no Brasil seguem a lógica dos mecanismos internacionais, em particular, no que se refere à formação dos professores para o uso das TIC na educação e contextualiza sua introdução nas escolas da seguinte maneira:

Não podemos, portanto, nos contentar com propostas de introdução dessas tecnologias na escola como se elas fossem, por si sós, as transformações de todo esse processo que não dá conta das transformações do mundo contemporâneo [...] é desse novo contexto que emerge o papel de um novo professor, não mais repassador de informações, que se satisfaça com certificações aligeiradas [...], mas que aja como liderança de múltiplos processos que valorizem o trabalho docente e a sua profissão, em ricos processos de desverticalização do sistema.

Pretto (2005, p. 176) ainda expõe que há a necessidade de se repensar o papel da escola diante da sociedade informacional e do uso das TIC ao afirmar que a ela precisa estar conectada fisicamente com o mundo, ou seja, “[...] através destas tecnologias (computadores, televisão,...) mas, fundamentalmente, conectada com o mundo de forma autônoma e se transformando em um local de produção de cultura e conhecimento”.

Nessa perspectiva educacional, o ensino superior sente-se desafiado a participar mais dessas transformações e mudanças que acontecem também nos espaços da graduação, para ganhar e (re)conquistar os alunos acerca da necessidade de eles utilizarem as TIC no processo de ensino e aprendizagem, a partir da sua formação inicial.

Nesse sentido, com a introdução de linguagens novas, novos conhecimentos sobre o mundo das informações, é possível dar novo sentido ao processo de aprendizagem. Tudo isso permite que se concorde com Tedesco (2004, p. 11) quando diz que é necessário “[...] planejar estratégias de comunicação destinadas a qualificar as demandas educativas”. Na sua perspectiva, essas estratégias podem contribuir para a criação de um contexto mais favorável às atuais necessidades educativas.

Talvez a partir desse novo contexto educativo as práticas pedagógicas educacionais contemporâneas consigam diminuir a polarização dos sentidos

atribuídos ao uso das TIC na formação inicial de professores. Não há respostas prontas para o seu uso na graduação, prevalecendo ora uma defesa 'apaixonada' de seu uso na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, ora uma negação total de sua presença na graduação. Ainda há que se considerar aqueles que buscam uma leitura contrária às tendências instrumentalistas e deterministas e que concebem a tecnologia como neutra e controlada pelo homem.

Entretanto, apesar de tais controvérsias, é necessário que se tenha presente que as TIC, hoje, tronam-se imprescindíveis para o processo comunicacional, daí o grande desafio para a educação superior, especialmente no que se refere à formação de professores.

Assim, pretende-se no próximo capítulo abordar a formação do pedagogo, a partir de sua história, buscando compreender o caminho percorrido pelo curso de Pedagogia, e, ainda, sobre o uso das TIC na formação inicial dos pedagogos na instituição objeto da presente análise.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA O USO DAS TIC NA EDUCAÇÃO

Ao buscar-se discutir sobre a formação do Pedagogo para o uso das TIC na educação, necessitou-se fazer uma breve retomada acerca da história do curso de Pedagogia, bem como dos professores quando fazem uso das TIC.

A abordagem deste tema remete-se a uma discussão mais ampla sobre o processo de formação de pedagogos e sobre a utilização das TIC durante sua formação inicial.

Assim, o presente capítulo apresenta o histórico da formação do pedagogo no Brasil a partir da perspectiva teórica de autores como Libâneo (2005), Brzezinski (1996), Libâneo; Pimenta (1999), dentre outros. Dessa forma, procura-se discutir sobre a atual formação do pedagogo no Brasil, a sua formação pedagógica, as diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e o uso das TIC na formação do Pedagogo.

2.1 Histórico da Formação do Pedagogo no Brasil

A história dos profissionais da educação é um reflexo dos acontecimentos políticos, econômicos, entre outros. Por isso, para se compreender, em especial, a formação do pedagogo até os dias atuais, faz-se necessário que se mergulhe no processo das mudanças ocorridas na educação e que vêm possibilitando a re(construção) da formação desses profissionais da educação ao longo da história da sociedade brasileira.

Nesse contexto histórico, Brzezinski (1996) conta que a partir do Decreto-Lei n.1.190, de 4 de abril de 1939, foi criado no Brasil o Curso de Pedagogia com o intuito de formar docentes para a atuação na educação básica.

O curso de Pedagogia no Brasil, desde o primeiro decreto, é marcado por dicotomias no âmbito da formação do professor, ou seja, educador versus especialista, técnico em educação versus educador, bacharelado versus licenciatura e generalistas versus especialistas. Assegura Brzezinski (1996, p. 41), ao tratar do Decreto - Lei 1190/39 que organiza da Faculdade Nacional de Filosofia, que

[...] essa proposta de faculdade foi uma experiência mal sucedida, que de um empreendimento complexo que passou por uma degradação progressiva sendo reduzida a uma inexpressiva escola superior isolada e especializada em formar professores secundários e normalistas. Enfim, a faculdade de filosofia, ciências e letras teve seu destino atrelado ao padrão federal de universidade e acabou por estigmatizar a formação de professores pelo seu caráter utilitário e prático. De um modo geral, essa faculdade oferecia cursos carentes de fundamentação teórica de qualidade, sem vocação para a pesquisa e instituídos apenas para formar profissionais da educação, como se essa tarefa fosse simples.

Segundo o Decreto-Lei n.1.190/39, o Curso de Pedagogia apresentava dupla função: de formação de bacharéis e de formação de licenciados para atenderem as diversas áreas do conhecimento, em especial, a área pedagógica com a conhecida fórmula de “3+1”. Assim, considerava que as disciplinas de natureza pedagógica tivessem uma duração prevista de um ano e as disciplinas de conteúdo, com um tempo maior de duração, três anos. Então, formava-se o bacharel nos primeiros três anos do curso e, em seguida, concluído o curso de didática, por mais um ano, era conferido ao acadêmico o diploma de licenciado.

Dessa forma, o pedagogo com o bacharelado poderia exercer cargos diversos na educação como, por exemplo, de técnico no Ministério de Educação. Essas funções no campo profissional apresentavam representação vaga quanto à sua ocupação e atuação.

Apesar das alterações ocorridas na estrutura do ensino, em 1962, manteve-se o mesmo projeto de Graduação em Pedagogia até 1969, período em que ocorreu a reorganização da matriz curricular e a separação entre bacharelado e licenciatura, conforme Parecer do Conselho Federal de Educação – CFE n. 252/69. Ao mesmo tempo foram criadas as “habilitações”, conforme a Lei n. 5540, de 28 de novembro 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

Assim, a nova estrutura mantém a dualidade do modelo anterior, entretanto, com outro olhar, pois o curso sofreu uma divisão e tomou duas direções bem distintas e autônomas, ou seja, de uma parte as disciplinas conhecidas como fundamentos da educação e, de outra parte, as disciplinas específicas para as habilitações.

Nesse momento (década de 1960) o Curso de Pedagogia é predominantemente formador dos chamados “especialistas” em educação, ou seja, supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar,

entre outros, que são denominadas de habilitações. O curso oferece ainda, como alternativa, a formação docente habilitando o pedagogo para trabalhar nos primeiros anos do ensino fundamental, ou seja, o ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais conforme Lei n. 5540/1968.

Dessa forma, o Parecer CFE n. 252/69, incorporado à Resolução do CFE n. 02/69, orienta a organização da matriz do Curso de Pedagogia com conteúdos e duração reduzidos, por considerar que a formação profissional necessitava da composição de conhecimentos diversificados e específicos. Assim, a composição da base comum contemplava as seguintes disciplinas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática e, ainda, a composição diversificada para compor as habilitações.

Na habilitação “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais” eram estudadas as seguintes matérias: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Metodologia do Ensino de 1º grau, Prática de Ensino na Escola de 1º grau que consistia no Estágio Supervisionado. Para a habilitação “Orientação educacional”, as matérias: Estrutura e Funcionamento do 1º grau, Estrutura e Funcionamento do ensino de 2º grau, Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Orientação Vocacional e Medidas Educacionais.

Ainda observando as habilitações, nota-se que a habilitação “Administração escolar” previa as matérias: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Princípios e Métodos de Administração Escolar e Estatística Aplicada à Educação. A “Supervisão Escolar” incorporava em seu ementário as matérias: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar e Currículos e Programas. Por fim, a habilitação “Inspeção Escolar” utilizava as matérias selecionadas, a saber: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, Princípios e Métodos de Inspeção Escolar e Legislação do Ensino.

A configuração da situação do Ensino Superior brasileiro, em particular, do Curso de Pedagogia se caracterizava “[...] de modo bastante fragmentário, por meio de múltiplos instrumentos legais, como leis ordinárias, decretos, emendas constitucionais e mesmo medidas provisórias” (AGUIAR; SCHEIBE, 1999, p. 221).

Nesse contexto da configuração do Ensino Superior Brasileiro e, em particular, do Curso de Pedagogia, Brzezinski (2005, p. 12) explica a relevância da constituição

da identidade dos sujeitos e dos grupos sociais que se organizam em espaços socioculturais para a transformação de aspectos políticos, educacionais e sociais da sociedade brasileira. Dessa forma,

[...] sob o enfoque epistemológico, as ações dos educadores visavam à redefinição e à busca da identidade do curso de pedagogia no elenco dos cursos de formação de professores. Sob o ponto de vista político, em face do processo de 'abertura democrática' os educadores acreditavam na transformação político-social da sociedade brasileira, historicamente necessária. Movidos pela consciência coletiva, deflagraram a luta pela valorização do magistério, assim como por um profissionalismo que fora entorpecido pelo utilitarismo cego das políticas educacionais.

O Curso de Pedagogia como um dos espaços apropriados para trabalhar a condição do ser humano, a identidade do profissional, a fundamentação da docência, apresenta-se como um campo relevante para o conhecimento das "práticas educativas". Sobre essa questão, LISITA (2007, p. 513) argumenta

[...] que a existência da pedagogia é o fato de esse campo ocupar-se do estudo sistemático das práticas educativas que se realizam em sociedade como processos fundamentais da condição humana. A pedagogia, segundo o autor, serve para investigar a natureza, as finalidades e os processos necessários às práticas educativas com o objetivo de propor a realização desses processos nos vários contextos em que essas práticas ocorrem. Ela se constitui, sob esse entendimento, em um campo de conhecimento que possui objeto, problemáticas e métodos próprios de investigação, configurando-se como 'ciência da educação'.

O Curso de Pedagogia torna-se um espaço possibilitador de práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, transforma-se em campo de conhecimentos, sobre a formação do pedagogo. Libâneo; Pimenta (1999), em estudo sobre a fragmentação do Curso de Pedagogia, propõem a superação das habilitações e especializações pelo reconhecimento do trabalho do pedagogo escolar, bem como sua atuação na escola pública. Pimenta (1998, p. 6) afirma que

[...] a posição que temos assumido é a de que a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática. A tentativa que temos feito é a de avançar da defesa corporativista dos especialistas para a necessidade política do pedagogo, no processo de democratização da escolaridade.

Mesmo com as tentativas de avançar com o processo de democratização da educação, em 1969, a crítica de que o curso de pedagogia nessa época era "tecnicista" parecia pertinente.

Libâneo; Pimenta (1999) reforçam a ideia de que nos anos 70 e 80, do século XX, o momento era de fragmentação do trabalho do Pedagogo, pois, ainda havia a presença da dicotomia entre teoria e prática e as habilidades divididas em funções. Explicam ainda sobre os diferentes posicionamentos de pesquisadores em relação ao papel dos pedagogos, pois

[...] à época em que discutia a identidade do curso de pedagogia e do profissional pedagogo, foram produzidas no programa de pós-graduação da PUCSP três teses sobre os especialistas de educação. Tais teses, posteriormente transformadas em livro (Silva Jr. 1985, Pimenta 1988, Paro 1988), deram (e ainda dão) suporte à atuação profissional dos pedagogos, ao recolocarem a prática da coordenação, da administração e da supervisão pedagógicas diante das novas demandas sociais, com base na crítica à tradição desses campos. Esses autores não endossaram a licenciatura na pedagogia, criticaram a fragmentação das habilitações, mas propuseram a redefinição do curso de pedagogia e do pedagogo na escola e no sistema de ensino (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 33).

Diante disso, a formação do pedagogo e o fazer pedagógico supõem a superação das habilitações e especializações em detrimento de uma visão de formação de professores voltada para as séries iniciais do ensino fundamental e para o curso de magistério.

Assim, a história da formação do pedagogo e da sua identidade profissional é apresentada até o momento com a mesma característica de formação e tem relação direta com a história da educação brasileira, considerando os movimentos e as trajetórias a serem percorridas desde o início do século passado. Como forma objetiva das questões acerca da existência de ciência pedagógica, destaca Libâneo (2005, p. 47-49) que

[...] até os anos 20, não se punha em questão a existência de uma ciência pedagógica, à época fortemente influenciada pela Pedagogia católica e Pedagogia herbatiana [...] a idéia de uma ciência unitária... começa a perder espaço com o surgimento, no Brasil, do movimento da educação nova de inspiração norte-americana...A adoção da teoria educacional de J. Dewey provoca, em muitas instituições de formação de educadores, o arrefecimento do núcleo de estudos denominado 'Pedagogia' ou Pedagogia geral [...] Nos anos 50 inicia-se a propagação de novas teorias educacionais originadas nos EUA e rotuladas com a expressão de 'tecnicismo educacional', que se intensifica nos anos 70 [...] Em meados da década de 1970, boa parte dos educadores une-se em torno da teoria da reprodução e das teorias críticas da sociedade [...] O movimento pela revalorização da educação pública, surgido por volta dos anos 80, busca saídas para a crise da escola brasileira [...] marcado pela crítica da educação no capitalismo.

Assim, a valorização da educação busca saída para a crise da educação por meio das práticas educativas que ultrapassem as instituições escolares ou as

sociedades familiares. Infere-se, a partir do autor, que as práticas educativas podem ser realizadas em instituições convencionais ou não, de educação, nas organizações de educação não-formal e formal realizadas nas escolas ou em outras instituições de ensino.

Diante da alteração dos espaços de atuação do pedagogo, pode-se dizer que a Pedagogia pode contemplar os conceitos de educação, ação educativa, formação do homem, intencionalidade na ação pedagógica e na organização das práticas educativas, levando-se em conta as relações econômicas e sócio-político-culturais do momento em que se situa, pois, essas práticas educativas do pedagogo, conforme apontou-se acima, podem contemplar espaços informais, não-formais e formais de ensino.

Nesse sentido, as discussões sobre o curso de pedagogia e a formação do pedagogo estão sempre presentes em debates, como o que provocou polêmica no 6º Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), realizado em 1992, em Belo Horizonte, cuja proposta aponta a docência como base profissional do pedagogo e é objeto de discordâncias no discurso sobre a formação desse profissional.

Dessa maneira, na década de 90 do século passado, a Lei n. 9394, de 20 de dezembro 1996, em seu art. 62, estabelece como regra que a formação dos docentes para a educação fundamental e para a educação infantil far-se-á em nível superior. No entanto, admite-se como formação mínima para as séries iniciais e para a educação infantil, “[...] a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (CARNEIRO, 2010, p. 433).

As disposições transitórias da Lei n. 9.394/96 (Título IX, art. 87, parágrafo 4º) determinam que até o final da Década da Educação⁸, em 2007, “[...] somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (CARNEIRO, 2010, p. 516). Incorpora-se, dessa forma, o avanço consolidado de formação docente em nível superior. A LDB n. 9.394/96 institui, também, a possibilidade de que a formação dos professores para todos os níveis de escolaridade ocorram nos Institutos Superiores de Educação, não necessariamente universitários.

A partir de então, aceleram-se algumas alterações no cenário da formação de professores. Isso aponta para a urgência de um posicionamento quanto à formação dos professores como profissionais da educação. As inovações curriculares

contemporâneas - interdisciplinaridade⁹, sala-ambiente, ciclos de aprendizagem, uso das TIC na educação, e outras - requerem dos professores novas exigências de atuação profissional e, em consequência, novos saberes pedagógicos, que nem sempre tiveram lugar em sua formação. Assim, o panorama educacional altera-se neste contexto atual, e grande parte dos cursos de pedagogia busca aproximar a formação do futuro professor com a dimensão da realidade escolar.

Ao visualizar-se essa dimensão, tem-se a necessidade de se ingressar os alunos no curso de Pedagogia a partir da integração dos conteúdos das disciplinas que contemplem a matriz curricular com as situações da prática educativa de modo que apresentem situações-problema aos futuros professores e lhes possibilitem pensar criticamente e fazer reflexões sobre as ações para propor novos encaminhamentos.

Nesse sentido, o futuro pedagogo adquire a autonomia para consolidar seus conhecimentos teóricos para fazer a transposição didática por meio da sua prática e acompanhar e avaliar o desempenho dos alunos.

No final de 1999, o Conselho Nacional de Educação recebeu documentos reafirmando o conteúdo da proposta elaborada pela Comissão de Especialistas, com destaque ao “Posicionamento Conjunto das Entidades” (Boletim da ANFOPE, 2001), entregue para CNE em novembro de 2001, documentos encaminhados pelas seguintes entidades: ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, Cedes e Fórum Nacional de Defesa da Formação de Professores (BRZEZINSKI, 1996).

Nesse documento do CEEP, em 1999, foram redefinidas e confirmadas as diretrizes que destacaram primordialmente as teses defendidas pelo movimento: “A base do Curso de Pedagogia é a docência” (p.14); e “O Curso de Pedagogia, e o questionamento sobre o profissional de educação e sua atuação no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, sendo concomitante uma Licenciatura e um Bacharelado” (p.15).

No espaço de tempo compreendido de maio de 1999 a abril de 2005, no que concerne às diretrizes e regulamentação do Curso de Pedagogia, verifica-se uma harmonia entre o Ministério de Educação e o Conselho Nacional de Educação. Durante esse período surgem, transversalmente, normatizações para o Curso Normal Superior e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior e Cursos de Licenciatura de Graduação Plena. Nesse

espaço de tempo, os educadores e entidades mantiveram-se mobilizados para seguir o movimento da legislação para que o Curso de Pedagogia se encontrasse na pauta das Políticas de Formação de Professores. Desse modo, Brzezinski (1996, p. 95) afirma o seguinte:

[...] os esforços destas associações concentravam-se, sobretudo, em um trabalho de mobilização coletiva com vistas a desenvolver mecanismos que permitissem uma tomada de consciência dos educadores e da sociedade como um todo, acerca da importância das políticas educacionais e da valorização social dos profissionais da educação.

As inquietações sobre a valorização dos profissionais da educação aquecem as discussões acerca da resolução do Curso de Pedagogia. Algumas questões ficam evidentes nos projetos político-pedagógicos do Curso em questão como, por exemplo, o grau de autonomia; a flexibilização das afinidades entre os cursos; os critérios para certificação dos trabalhos realizados pelo licenciado em curso de Pedagogia; a duração mínima de 300 horas do estágio supervisionado com determinações específicas e a avaliação dos cursos.

Já no final desse período, mesmo que provisório, surge o Parecer do CNE 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005¹⁰, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia com esse formato

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; - produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2005, p. 7-8).

As discussões sobre o ensino superior não cessam por aí. Considerando sua profundidade e sua constante mudança no sentido de atender as demandas contemporâneas para a formação do pedagogo no Brasil, o Conselho Nacional de Educação elaborou a Resolução CNE/CP, de 15 de maio de 2006¹¹, que tornou presente a reorientação curricular articulada, instituindo as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia que afirma a licenciatura como seu objetivo principal, ou seja, a formação de professores com a finalidade de atuação na

educação básica, constituída pela educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como a formação de professores (BRASIL, 2007).

Registra-se que diferentes propostas de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia foram apresentadas à sociedade despertando uma ampla discussão nos meios educacionais. Interessa resgatar esse processo e analisar as propostas formuladas pelo Conselho Nacional de Educação.

As indagações ACERCA das **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia de 2007, regularizadas pelo Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007, permanecem com** discussões acerca do desenvolvimento humano, mas conforme o documento expedido pelo MEC, há uma sugestão inicial apontando alguns eixos como “[...] fundamentais para o debate sobre currículo com a finalidade de que os professores, gestores e demais profissionais da área educacional façam reflexões sobre concepção de currículo, relacionando-as a sua prática” (BRASIL, 2007, p. 5). Nota-se que os currículos são “[...] orientados pela dinâmica da sociedade. Cabe a nós, como profissionais da Educação, encontrar respostas” (BRASIL, 2007, p. 9). Assim, os rumos das diretrizes curriculares se tornam presentes nos contextos das práticas educacionais.

Conforme Brzezinski (2007), a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para os cursos de formação de professores da Educação Básica foi assinalada por crises nas relações entre o instituído e o instituinte, por um lado, o instituído implica estabilidade, equilíbrio e organização estática, em que a transformação seja pouco adequada, dado que perturba a lógica formal das instituições escolares. Por outro lado, o instituinte reflete e acompanha as alterações, sendo estabelecida, ou ainda está por se constituir, o que permite maior flexibilidade para propor as mudanças, em função da conjuntura econômica, cultural, sociopolítica e didático-pedagógica.

Assim, essas discussões aconteceram em âmbito nacional e buscaram instituir uma estrutura única para todos os Cursos de Pedagogia com exigências de adaptação do currículo, porém as mudanças na proposta permanecem sem visibilidades, como, por exemplo, a possibilidade de extinção das habilitações.

A cada ano as discussões se tornam mais presentes. Tais discussões podem ser observadas no Parecer do CNE n. 8, aprovado em 02 de dezembro de 2008, e que trata das diretrizes operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para professores em exercício na Educação Básica Pública.

Esse Programa a ser coordenado pelo MEC, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, foi realizado por instituições públicas de Educação Superior. Em 2009, acontecem dois eventos importantes para a formação de professores. Num primeiro momento, surge o Parecer do CNE n. 9, aprovado em 2 de junho desse ano, esclarecendo sobre a qualificação dos Licenciados em Pedagogia antes da Lei n. 9.394/96 para o exercício das atuais funções de gestão escolar e atividades correlatas. No segundo momento, foi realizada a complementação de estudos, com apostilamento para os professores que tinham habilitação em outras licenciaturas.

A partir dessa retrospectiva, reafirma-se que a formação do Pedagogo na atualidade no Brasil é documentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 1996, a partir do momento em que trata da sua atuação profissional na educação básica, ou seja, educação infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental bem como no ensino superior. Essa conquista se deu a partir de 1981 pelos educadores brasileiros e foi tema das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs). Além disso, conforme já se apontou anteriormente, ela ancora-se na Resolução CNE/CP, de 15 de maio de 2006, que trata das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

Em face disso, muitas Instituições de Ensino Superior (IES) implantaram propostas na área de formação inicial de professores associada à prática docente realizada nas escolas por professores da educação básica. Nesse sentido, considerou-se a universidade e a escola como um espaço de reflexão sobre a ação docente, ou seja, de produção de uma teoria transformadora da realidade em educação de qualidade. Conforme LIBÂNEO (2005, p. 202):

[...] maior qualidade do ensino requer investimento prioritário na profissionalização dos professores, implicando formação pré-serviço, formação continuada no trabalho, salários dignos e plano de carreira [...] os sistemas de ensino (Secretarias de Educação), nas Faculdades de Educação e os cursos de Licenciatura precisam articular-se mais eficazmente para melhorar a qualificação profissional dos professores, inclusive para exigir maior compromisso pedagógico dos docentes universitários formadores de professores.

Dessa forma, é na licenciatura que a formação docente normalmente se dá, por meio de uma dupla articulação, inicialmente, o graduando aprende conteúdos teóricos distanciados de sua prática e, depois, possui um tempo para experimentar, analisar, compreender e desenvolver a atividade docente. Na concepção de PIMENTA (2008, p. 38):

[...] o professor deverá, desenvolver a capacidade e a competência para uma prática reflexiva, na qual seu agir se constitua numa práxis. Nesse cenário, a formação docente deve ser dirigida na perspectiva de um profissional: pesquisador, reflexivo, crítico, multidimensional, democrático, competente, enfim... deve-se repensar o processo de formação para responder às necessidades de um mundo multifacetado e complexo.

O cenário contemporâneo aponta que a formação inicial dos futuros professores deve ser construída por meio de teoria e de ação simultaneamente, possibilitando o processo de ação-reflexão-ação. Nessa perspectiva de formação de pedagogos, torna-se consolidada a necessidade de os professores que atuam na graduação buscarem promover mudanças e serem mediadores no processo educacional, conseqüentemente, gerando e fomentando nos futuros profissionais o desejo para o exercício profissional docente. Isso os torna construtores da sua própria ação e os leva a refletir sobre as práticas experienciadas e os saberes utilizados. Essa prática docente permite contribuir para avaliar criticamente o seu desempenho, como ressalta CANDAU (2000, p. 60) a seguir:

[...] os saberes da experiência são de extrema importância na profissão docente, se originam no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. São incorporados à vivência individual e coletiva e se traduzem em habilidades de saber fazer e saber ser. São conhecimentos que surgem da experiência e são por ela validados. É importante destacar que é através desses conhecimentos experienciados que os professores julgam a formação individual, atribuem valores aos planos e reformas implementados e definem determinados modelos de excelência profissional. Podemos compreender da seguinte forma: 'eles constituem, hoje, a cultura docente em ação, é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura docente em ação, que não pode ser reduzida ao saber cognitivo'.

Nesse momento, a busca de superação do desenvolvimento das capacidades humanas apresenta a necessidade de se ter um olhar diferenciado para a formação multidimensional do pedagogo. Pode-se considerar o universo da formação inicial dos professores com infinitas dimensões, informações e conhecimentos que estão disponibilizados em espaços virtuais, como assinala GAUTHIER; TARDIF (2010, p. 342):

[...] em um mundo em que a explosão das técnicas [...] revoluciona os modos de acesso aos saberes, a integração das TIC na pedagogia requer uma modificação profunda da tarefa do pedagogo, da organização do ensino e da concepção da aprendizagem, até mesmo da maneira pela qual o aluno se apropria do conhecimento, [...] os discentes evoluem em um contexto de mutação da relação com o saber [...] a Internet permite aos alunos a ter acesso a um saber dinâmico [...] as TIC transformam progressivamente e de maneira duradoura os modos de pensar, de ensinar

e de comunicar-se dos docentes [...] uma relação diferente com o espaço, o tempo e o conceito de sala de aula.

Nada impede de se acreditar que o sujeito inserido nesse universo global seja também um ser multidimensional, o que pode caracterizar mais uma tendência, ou seja, o professor amplia a visão para uma perspectiva crítica e dinâmica sobre a sua ação por meio da teoria e prática, assegurando aos alunos uma possível mediação entre conteúdos curriculares e o processo de ensino e de aprendizagem. Nessa concepção de utilização das TIC pelo sujeito, Libâneo (2005, p. 191) aponta que

[...] a formação global do ser humano, [...] continua sendo condições de humanização e tarefa da Pedagogia [...] inclui o desenvolvimento da razão. Uma racionalidade que resgata a subjetividade, a autonomia da consciência humana, assenta no desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas de problematizarão e apreensão da realidade, [...], ou seja, o professor, como parceiro mais experiente pode na relação pedagógica ajudar o aluno na aproximação da realidade, sem que isso seja tomado como inculcação ou experiente da racionalidade instrumental.

Assim, o professor tem a possibilidade de desenvolver habilidades para trabalhar a relação pedagógica nos espaços de formação e de atuação profissional. O curso de Pedagogia constitui-se num dos cursos de graduação cuja especificidade é proceder à análise crítica e contextualizada da educação e do ensino como práxis social, “[...] formando o profissional pedagogo, com formação teórica, científica, ética e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 3).

Nesse sentido, o professor de graduação pode contribuir melhor com as questões acerca do seu posicionamento sobre a formação inicial ofertada aos professores na sociedade contemporânea, no que concerne à atuação docente com ações pedagógicas orientadas. Nessa mesma perspectiva, BRZEZINSKI (1996, p. 170-171) afirma que a prática educacional, a partir da transformação do sistema educacional,

[...] exige e supõe sua articulação com a própria mudança estrutural da sociedade em busca de condições de vida justas, democráticas, igualitárias para as classes populares, as ações dos professores são expressas concretamente com o seu compromisso ético com a educação e a sua competência em incluir suas práticas pedagógicas às ações dos alunos, inserindo-as na realidade social dos mesmos.

Diante disso, infere-se que o curso de Pedagogia pode possibilitar a compreensão e a operacionalização das articulações entre a teoria e a prática, buscando ações pedagógicas para práticas educativas mediadas pela integração das TIC. Nesse contexto, ao formar pedagogos, as Instituições de Ensino Superior (IES) necessitam buscar, a partir da graduação, a inserção do futuro professor com noções sobre o uso da TIC para sua atuação no mundo do trabalho.

Enfim, essa é, em linhas gerais, a trajetória histórica sobre a formação do pedagogo no Brasil e, além disso, essas são as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia na atualidade. Como se pode observar, tais Diretrizes apresentam grandes desafios à formação dos pedagogos, daí a necessidade de as IES se prepararem para responderem a essas exigências. A seguir, tratar-se-á, especificamente, da Formação do Pedagogo pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, uma vez que este Curso consiste no objeto das preocupações deste estudo.

2.2 A Formação do Pedagogo na PUC Goiás

O curso destinado à formação do pedagogo foi instituído em 1948 funcionando em faculdade isolada na Universidade Católica de Goiás¹⁴, sendo que somente em fevereiro de 1952 deu-se o reconhecimento por meio do Decreto Lei n. 30.588, com a criação da Universidade Católica em 1959 (FIRMINO, 2005).

O currículo adotado para a formação do pedagogo na PUC Goiás, na época do seu reconhecimento, estava em consonância com os preceitos legais especificados no Decreto-Lei n.1.190, de 4 de abril de 1939, que orientava a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. É por isso que as disciplinas do curso de Pedagogia eram determinadas pelo Governo Federal e organizadas em Regime Seriado.

Assim, a formação do pedagogo em 1948 na Universidade Católica de Goiás (PUC GOIÁS), segundo Almeida (2004), seguia a mesma concepção estabelecida pelas diretrizes nacionais que concebia a matriz curricular na “formação 3+1” como explicado anteriormente. Firmino (2005, p. 93) salienta que

[...] no caso específico dessa faculdade priorizava-se o domínio dos aspectos psicológicos da aprendizagem, e, não constava na organização

curricular a parte destinada à prática de ensino. Essa veio fazer parte do currículo somente com o advento da lei n. 5.540/1968. Além disso, a formação de professores em Goiânia ocorria prioritariamente no Instituto de Educação de Goiás, colégio de nível secundário que apresentava melhores condições didáticas, físicas e estruturais para a formação de professores para as séries iniciais.

A instituição da Lei n. 5540, de 28 de novembro 1968, denominada de Reforma Universitária, introduziu o sistema de crédito semestral e matérias pedagógicas. Era proporcionada, por meio dela, a formação do educador do curso primário e disciplinas específicas tanto do curso ginásial quanto do nível médio. Já o especialista poderia escolher sua formação nas seguintes áreas de atuação profissional: inspeção escolar, supervisão, orientação e administração. No entanto, não estava inscrita na matriz curricular a disciplina de prática de ensino.

Com a implantação da lei da Reforma Universitária, as instituições de ensino superior tiveram que introduzir transformações em suas estruturas organizacionais e a PUC Goiás não se constituiu em uma exceção. Assim, deu-se origem ao Departamento de Educação (EDU), cujo funcionamento constituía-se em responsabilidade não apenas de uma coordenação bem como do colegiado do curso.

É relevante ressaltar-se que após a organização estrutural do EDU, em 1973, ocorreu uma segunda reformulação do currículo do curso de Pedagogia para a formação do pedagogo da PUC Goiás. Ela foi realizada tendo como intuito atender plenamente ao que estabelecia o Parecer do CFE n. 252/69, que havia instituído as habilitações para a formação desse profissional. Dessa forma, o Curso de Pedagogia da PUC Goiás passou a formar o pedagogo habilitando-o para a orientação educacional. Ressalta-se o desempenho do EDU nesse período, conforme as palavras a seguir:

O desempenho departamental cobre, no período, além dessas atividades, um esforço programado incluindo estudo de currículos das habilitações nos seus aspectos legais e pedagógicos, montagem e exceção do curso intensivo de Orientação Educacional, plano para a reestruturação das disciplinas pedagógicas, plano para revisão dos programas, e ementas de disciplinas do curso de Pedagogia e plano para a criação da Comissão Auxiliar (ANDRADE, 1983, p. 33).

Nesse contexto, é significativo afirmar-se que no ano de 1973 a nova estruturação do currículo de formação do especialista deu-se em três áreas, ou seja, disciplinas de fundamentos, voltadas para a formação teórica e básica; matérias de instrumentalização, destinadas à prática do ensino e sua coordenação e disciplinas

específicas das habilitações, englobando tanto o estágio supervisionado quanto sua coordenação.

Andrade (1983) ressalta que os orientadores e administradores das instituições escolares da época não atendiam as suas necessidades profissionais, concluindo que a função do orientador estava desatualizada em relação ao desempenho de toda a unidade escolar.

Aponta a dificuldade em promover tanto a integração quanto a articulação entre o trabalho da equipe técnica da escola, do supervisor e do orientador ou a ausência da mesma e, ainda, a recusa do Estado em reconhecer essas habilitações. Dessa forma, esses profissionais não eram valorizados pelo Estado, a prova disso era que os seus pagamentos eram equivalentes aos dos outros profissionais graduados.

Ainda com relação aos resultados da pesquisa realizada por Andrade (1983), os administradores não tinham autonomia para gerir a instituição escolar, pois os profissionais em questão recebiam o que eles deveriam executar. Suas ações eram planejadas e estruturadas pelas equipes das secretarias da educação.

Percebe-se que era comum desvio de funções, inexistência de recursos materiais, físicos, carência de servidores e uma grande quantidade de estudantes obrigando esses profissionais a exercerem outras funções no âmbito das escolas.

A escolha dos gestores das escolas, em face do momento político¹⁵, ocorria por meio de decisão política e não pela competência profissional. Naquele contexto, pode-se afirmar que prevaleciam as práticas tão comuns da época, isto é, clientelismo, autoritarismo e burocracia no âmbito escolar.

O plano de trabalho do EDU / PUC Goiás, de 1979, identificava a necessidade de se reformular a matriz curricular, pois, os educadores estavam descontentes com a formação dada aos futuros pedagogos. Assim, ANDRADE (1983, p. 41) argumenta o seguinte:

Daí a necessidade da revisão curricular considerando a necessidade, embora, não suficiente para responder por um clima universitário que dessa sustentação a nova proposta com envolvimento também das demais funções universitárias, em trabalhos muitos dentro de um processo global e sistemático.

Pode-se afirmar que as ações foram decididas de forma participativa pela comissão curricular do EDU / PUC Goiás, pois, inseria não apenas os professores mas também os estudantes do Curso de Pedagogia.

Entre essas ações sobressaem as seguintes: promover a capacitação dos educadores nos cursos de especialização em Metodologia do Ensino Superior, em Educação Pré-Escolar; realizar a reformulação do currículo em sua plenitude, fundamentada em entendimento de educação histórica, englobando novas habilitações, isto é, a do pedagogo escolar e do pré-escolar, bem como o respaldo do EDU / PUC Goiás para os professores participarem de congressos.

O período em questão teve início nos anos 1980, coincidindo com a elaboração do Projeto Pedagógico da PUC Goiás, que foi um instrumento de partida para iniciar o processo de reformulação da matriz curricular do Curso de Pedagogia, fundamentado nos princípios citados acima. A formação dada ao pedagogo visava formar profissionais comprometidos com a mudança social, ou seja, a edificação de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

No ano de 1994, o Projeto Político-Pedagógico da PUC Goiás destacava que era necessária a instituição do colegiado das licenciaturas e determinava que os cursos de licenciatura buscassem suas próprias políticas de formação inicial de professores, inclusive o Curso de Pedagogia.

Nesse Projeto Político-Pedagógico constavam os seguintes princípios para os cursos de licenciatura: qualidade, fundamentada na competência, criticidade e criatividade; interdisciplinaridade; verticalidade; simplicidade e significado quanto ao eixo epistemológico da formação inicial do professor mediante o ensino dos conteúdos essenciais de cada disciplina.

A formação de professores em 1997 propunha que a estrutura curricular deveria preparar o aluno para desempenhar a suas atividades profissionais de bacharel, educador, pesquisador e especialista. Conforme FIRMINO (2005, p. 103):

[...] o curso de pedagogia manteve-se a proposta de formação do pedagogo escolar, habilitado para a alfabetização, magistério nas séries iniciais do 1º grau e para as disciplinas pedagógicas para os cursos de magistério no 2º grau. Entretanto, a especificidade da formação do pedagogo tomado como professor/educador deveria ocorrer por meio de três eixos estruturantes da nova matriz curricular: o da verticalidade do conhecimento, o da simplicidade e da interdisciplinaridade. Pretendiam os planejadores fazer uma integração entre as várias disciplinas e áreas do conhecimento. Com isso, um novo componente curricular se coloca: atividades interdisciplinadas que contribuiriam para que o futuro professor adquirisse uma formação marcada por um saber interdisciplinar científico e cultural.

Nesse sentido, a avaliação curricular do curso de Pedagogia contou com a participação restrita de alunos representantes de turmas e professores do Curso para o debate sobre os destinos da formação inicial do pedagogo.

Para atender a formação inicial do pedagogo, foi necessária a reformulação do Projeto Político-Pedagógico no sentido de adequá-lo às mudanças presentes na matriz curricular apresentada pelo Ministério da Educação - MEC, cujo discurso era a necessidade de qualificar o professor para enfrentar os desafios da globalização, dos avanços tecnológicos, bem como de boa qualidade, colaborando com a formação do cidadão, atendendo à Constituição Federal de 1988 e a LBD/1996.

Mas o Curso de Pedagogia já possuía tradição em formar educadores tanto para um processo de edificação quanto para reconstrução das práticas formativas utilizadas pelos docentes. Cabe destacar-se que o curso de Pedagogia, em 2004, apresentou uma matriz curricular com uma carga-horária total de 2.810 horas, conforme exigências das Resoluções n. 1 e 2 de 2002 e do CNE.

Com essas Resoluções, as práticas educativas poderiam ser ministradas tanto em disciplinas de formação geral quanto em pedagógicas específicas. Com essas alterações nas atividades científicas e culturais e, ainda, com o aumento da carga horária de estágio supervisionado, estava atendida a carga horária dos cursos de licenciatura, conseqüentemente, consolidando a formação inicial do Pedagogo.

Ainda tem-se que frisar que o redirecionamento das disciplinas de monografia, o desmembramento das didáticas, tirara a sobrecarga dos alunos, que antes tais disciplinas eram exigidas em um só semestre. Conforme FIRMINO (2005, p. 114), o Curso de Pedagogia PUC Goiás ganha em relação às práticas educativas porque,

[...] sua implementação traz uma nova dinâmica, possibilitada pelas práticas educativas, pelo aumento do número de horas destinadas ao estágio e pelas atividades científico-culturais. O que se pode constatar é que essa dinâmica tem refletido diretamente em novas formas de organização para a integração entre a teoria e a prática, bem como aberto espaços para a realização da interdisciplinaridade no decorrer do Curso.

Tais práticas educativas possibilitaram melhor o exercício da interdisciplinaridade nos conteúdos trabalhados pelos professores que atuam sala de aula, envolvendo os alunos no universo científico e cultural, a partir da graduação, bem como o conhecimento do Projeto Político-Pedagógico.

O Curso de Pedagogia da PUC Goiás apresentou avanços entre o período de 2005 a 2010, com a criação da Comissão Permanente de Avaliação - CPA, envolvendo o EDU com outras instâncias da PUC Goiás, interdisciplinarmente.

Esse avanço apresenta um novo cenário na PUC Goiás em 2010, o vestibular social e, em especial, no Curso de Pedagogia, com o aumento do ingresso de novos

alunos, professores, servidores e uma nova reflexão sobre a formação inicial do pedagogo na perspectiva da sociedade contemporânea.

2.3 O Uso das TIC na Formação de Professores

Conforme apontou-se anteriormente, a integração das TIC no ensino superior entrelaçada às exigências apontadas pelo novo cenário que se encontra vinculado aos aspectos econômicos, políticos e sociais da sociedade contemporânea (BELLONI, 2009). Isso explica porque o uso do computador, em especial, está difundindo-se cada vez mais como instrumento de ensino e de aprendizagem nas práticas pedagógicas.

O uso das TIC no cotidiano dos cursos de graduação, em particular o de Pedagogia, não depende apenas de professores e alunos, visto que o seu uso no espaço universitário pressupõe a necessidade de uma postura pedagógica, uma vez que as dificuldades vão mais além de seu manuseio técnico e do acesso aos equipamentos. Desse modo, AFONSO; SOARES (2000, p. 46), argumentam o seguinte:

[...] Necessidade da economia, que exigiu o desenvolvimento de novas competências nos alunos, são os interesses da Indústria Nacional de Informática, que beneficiaria com a utilização generalizada do computador na escola, são as pressões comerciais, cujos lucros aumentaram com esta generalização, são fatores culturais, nomeadamente o efeito das medidas que induziriam a uma utilização generalizada do computador, são, ainda, fatores tecnológicos, que se apóiam no progresso da informática, que amplia os seus campos de aplicação e reduz o tempo de execução de tarefas e custos, e são também, fatores políticos, trazidos por detentores do poder que vêem no computador uma forma de provocar as mudanças nos sistemas educativos, que todos reclamam.

As tecnologias acompanhadas por avanços nas ciências cognitivas e nos métodos educacionais estão transformando rapidamente as estruturas, as instituições, os modos de apresentação e, mais particularmente, os métodos e práticas de ensino e de aprendizagem (UNESCO, 2003). Por isso, GAUTHIER; TARDIF (2010, p. 22) afirmam que

[...] a introdução das TIC na educação é mais concretamente no seio dos estabelecimentos escolares e das classes. Realmente, embora as TIC não sejam diretamente portadoras de uma concepção de pedagogia, sua

utilização traz novas práticas educativas, cognitivas e culturais, que não deixam de colorir as maneiras atuais de ensinar e aprender.

Autores como Bezerra (2006), Lopes (2005) e Oliveira Netto (2005) consideram que tal integração pode trazer benefícios a todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, porque as atuais tecnologias propiciam a formação do cidadão, a interação e a comunicação com um mundo desterritorializado, sem fronteiras, sem limitação do espaço geográfico e multicultural, conseqüentemente, favorecendo o intercâmbio de conhecimentos com dinamicidade, ultrapassando os limites da sala de aula nas instituições de ensino. Tais instituições foram concebidas como único *lócus* de formação durante muito tempo.

Nos dias atuais, as Instituições de Ensino Superior (IES) apresentam possibilidades do uso de ambientes virtuais na graduação, permitindo formas diferentes de diálogo, de explicações e de interações por meio das TIC na formação do professor. De acordo com COLL; MAURI; ONRUBIA (2010, p. 69):

[...] o contexto da sociedade do conhecimento, as tecnologias para uso educacional sejam elas utilizadas no ensino presencial ou a distância passaram a ser um suporte fundamental para a instrução, beneficiando um universo cada vez mais amplo de pessoas. Esta associação entre tecnologia e educação não só gera melhorias de caráter quantitativo, ou seja, a possibilidade de ensinar mais estudantes, mas principalmente de ordem qualitativa: os educandos encontram na internet novos recursos e possibilidades para enriquecer seu processo de aprendizagem.

Esses indícios mostram, conforme já abordado, que a formação do professor no Brasil permanece com uma distância entre os conteúdos e os interesses pessoais e profissionais de alunos e professores, bem como com as políticas educacionais que atendam tal demanda. Essa formação é uma questão que tende a ser um dos grandes desafios colocados para a inserção das TIC na realidade dos cursos de Licenciatura e para os professores no exercício do Magistério.

Cabe destacar-se que a formação inicial propiciada ao futuro professor nas universidades brasileiras, no que se refere ao uso das TIC na educação, pouco contempla as questões pedagógicas. Muitos professores ainda não possuem conhecimentos sobre as TIC (GAMA, 2008; JORDÃO, 2007). Observa-se, assim, de acordo com os autores apresentados, que as TIC possuem relevância na formação dos futuros profissionais da educação, ou seja, dos pedagogos que irão formar cidadãos para atuação diversa no mundo do trabalho.

Nesse contexto de formação inicial do professores para atuação diversa no mundo do trabalho, Libâneo (2005) sustenta que o sentido dado à educação como modificadora das ações educativas vigentes na sociedade requer da educação um espaço prático para a interação¹⁶ entre a produção e a reprodução da vida social do sujeito. Desse modo, ao apropriar-se primeiro do conceito de educação, o sujeito reconhece e expande suas possibilidades de aprender, utilizando as TIC nas suas ações educativas com o intuito de articular, disponibilizar as informações no espaço escolar a partir de uma perspectiva que vai além da ideia de ferramentas de auxílio ao ensino.

Conforme Oliveira Netto (2005), a maioria das instituições de ensino superior no Brasil, tanto públicas quanto privadas, proporcionam uma formação que ainda apresenta dificuldades de atender as necessidades dos alunos dos cursos de licenciatura para o exercício profissional, não estimulando os futuros professores a fazerem uso das TIC como ferramentas do processo de ensino e de aprendizagem. GAMA (2008, p. 41) concorda com essa assertiva e concebe a seguinte ideia:

[...] O maior desafio atual é como preparar o professor que está sendo chamado a incorporar os recursos das TIC em seu fazer pedagógico. Para isso, será necessário que a formação do professor busque caminhos que levam à compreensão dos aspectos teóricos e tecnológicos, em sua relação com a prática pedagógica.

Assim, a inserção das TIC no espaço educacional exige que a formação docente desenvolva um projeto de utilização pedagógica que possibilite articular as tecnologias ao processo de ensino. Nesse sentido, não se trata apenas de adaptar o modelo educacional vigente aos equipamentos ou vice-versa.

Segundo Moran (2004), a formação do professor pode contribuir para seu conhecimento sobre os modos de uso das TIC na educação de forma que ultrapasse uma visão instrumentalista e conservadora, pois, como considera Lodi (1981), o conservadorismo dificulta a adoção de procedimentos metodológicos com as TIC, pois, enfrentam resistência por partes de muitos “educadores” que têm a missão de formar professores. Assim, Alonso (2005) concebe que os cursos de licenciatura “[...] ainda não incorporaram o uso das tecnologias da informática e da telecomunicação como recursos para ampliar a acesso à informação” (ALONSO, 2005, p. 29).

Por isso, é preciso rever a formação dada ao esse aluno. Dizendo-se em outras palavras, é necessário que os cursos de formação de professores atentem

para o avanço das TIC em todas as áreas. Torna-se essencial a ênfase dada à utilização das TIC desde a formação inicial, pois, ao priorizá-la, estimula-se a capacidade crítica e prepara-se para situar-se diante da realidade ou dos fatos (PERRENOUD, 2000a; PINTO, 2005). Assim, entende-se porque Alonso (2005, p. 33) diz que “[...] o professor não é mais aquele que ensina, mas sim o que viabiliza o processo de aprendizagem dos alunos”.

A partir dos estudos de Belloni (1998; 2002) e Lopes (2005), pode-se dizer que a formação recebida pelos alunos dos cursos de licenciaturas ainda não os qualifica para fazer uso das TIC de forma adequada, a desenvolver a criatividade e ter domínio sobre as mesmas.

Desse modo, tem-se na graduação um espaço de formação dos alunos das licenciaturas possibilitando aos professores o conhecimento de teorias e práticas para fazer uso das TIC durante o trabalho pedagógico.

A busca de alternativas para o trabalho pedagógico na formação inicial dos professores - alunos das licenciaturas, em particular, do Curso de Pedagogia - para a utilização das TIC necessita que eles tenham, além do conhecimento pedagógico, noções técnicas para a utilização das diversas tecnologias.

A formação indicada acima para o professor caracteriza a importância do trabalho colaborativo no cotidiano da sala de aula. Infere-se que a ação educativa colaborativa pode trazer benefícios para a aprendizagem do estudante e dos próprios professores por possibilitar a (re)construção da relação educativa fundamentada em princípios de cooperação, criatividade, trabalho coletivo, autonomia, solução de problemas e integração.

Nesse sentido, Perrenoud (2000b) aponta a relevância para formação dos acadêmicos do ensino superior o trabalho com editores de textos e com a exploração, de forma criativa, a partir das potencialidades didáticas dos programas em consonância com os objetivos estabelecidos para aula, no intuito de formá-los para, também, para comunicar-se a distância através da telemática e do uso das TIC no ensino. Entende-se que é relevante para o professor ter o domínio tanto da lógica hipertextual na arquitetura das redes quanto das estratégias de pesquisas e de navegação na Internet (LÉVY, 1999).

Tem-se uma infinidade de oportunidades no ambiente virtual de participação sem uma ordem preferencial para ser lida, como é o caso dos dicionários, enciclopédias e outros desse tipo, nos quais procura-se diretamente o verbete do

qual se precisa em meio digital, o hipertexto ganha interatividade visto que 'ao navegar' sobre os links novos textos são apresentados na tela.

Continua Perrenoud (2000a), quanto à formação dos acadêmicos para utilização das TIC, necessita-se proporcionar a eles a capacidade de julgarem por si próprios e, assim, desenvolverem o senso crítico. Na sua perspectiva, para iniciar-se os estudantes em uma cultura informática deve-se inseri-la no âmbito das atividades intelectuais.

Já no que refere à exploração de forma criativa das potencialidades didáticas dos programas em consonância com os objetivos estabelecidos para aula, requer-se que o docente não apenas tenha conhecimento e domínio sobre *softwares* ou aplicativos, mas, sobretudo, saiba planejar suas aulas. Nesse sentido, inserir os recursos informatizados amplia os conteúdos e objetivos de aprendizagem. Cabe ao professor saber adequar a relação aos *softwares* ou aos aplicativos a serem utilizados nos trabalhos em sala de aula. Compreende-se porque PERRENOUD (2000a, p. 134) diz o seguinte:

[...] A principal competência de um professor, neste domínio, é ser um usuário alerta, crítico, seletivo do que propõem os especialistas dos *softwares* educativos e da AA, um conhecedor dos *softwares* que facilitem o trabalho intelectual, em geral, e uma disciplina, em particular, com familiaridade pessoal e fértil imaginação didática para evitar que esses instrumentos se desviem de seu uso profissional.

Na atualidade, o conhecimento das TIC pelo professor é uma das competências necessárias em todos os níveis da educação. Entende-se, também, que a formação do professor não termina com a graduação, esta deve prosseguir-se ao longo de sua carreira, de modo coerente e integrado, tendo como finalidade prepará-lo para o exercício pleno da docência, a fim de esse profissional da educação preparar os estudantes para atuarem de forma crítica diante dos desafios impostos a eles pela sociedade atual.

Na verdade, o que diferencia, no limite, uma formação consistente no âmbito do ensino superior de modo a atender a complexidade das sociedades contemporâneas é, sobretudo a possibilidade de desenvolvimento de uma postura crítica diante de uma realidade em permanente construção (AGUIAR; ANGEIROS, 2008, p. 97).

A formação inicial do professor no curso de Pedagogia para o uso das TIC na educação pode também contemplar estudos sobre a cidadania, pois, só assim

estará formando pedagogos capazes de atuarem criticamente em qualquer atividade (SEVERINO, 2001; ANASTASIOU; PIMENTA, 2002).

Dessa maneira, observa-se que a literatura da área mostra que o uso das TIC no ensino superior, tanto na formação inicial do professor em geral quanto na formação do Pedagogo ainda precisa de avanços, pois é necessário que as instituições de ensino superior se conscientizem de que as TIC são consideradas, hoje, como recursos de inovação do processo de ensino e de aprendizagem.

No próximo capítulo será apresentada a pesquisa empírica que visou analisar e identificar as formas de uso das TIC pelos professores do Curso de Pedagogia da PUC Goiás.

CAPÍTULO III

EXPOSIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Este capítulo aborda a pesquisa empírica e apresenta os dados observados durante o processo de investigação. O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou identificar e analisar as formas de uso das TIC por professores do Curso de Pedagogia. A partir de tais perspectivas, procurou-se identificar a frequência de uso, as ferramentas mais utilizadas nas práticas docentes e mapear os tipos de uso das TIC nas aulas do Curso de Pedagogia da instituição pesquisada.

3.1. Caracterização da pesquisa

Neste estudo adotou-se a abordagem qualitativa com caráter exploratório e descritivo, por meio de observações empíricas, de análise documental para obter-se uma visão mais aproximada do curso objeto de pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas, sendo a primeira documental, a partir de consultas em documentos do Curso de Pedagogia da PUC Goiás, ou seja, o Projeto Político-Pedagógico do ano de 2005, a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia em vigência em 2009 e 2010, as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia do ano de 2005 e 2006, bem como o histórico do Curso; materiais oficiais do Ministério da Educação - Ensino Superior que regulamentam o Curso de Pedagogia no Brasil, PUC Goiás, matriz curricular, projeto de formação de professores. Esta etapa foi também constituída pelos estudos teóricos. A segunda etapa caracteriza-se como empírica, ou seja, pelas observações das aulas das professoras e acadêmicos do Curso de Pedagogia da PUC Goiás.

Conforme foi apontado na introdução deste estudo, a escolha da PUC Goiás como universo da de pesquisa, ou seja, como campo empírico da investigação, foi realizada em virtude de esta ser uma das universidades que há mais de cinquenta anos forma professores nas diversas licenciaturas para atuação no ensino básico e superior.

Este estudo de natureza exploratória e descritiva apresenta uma amostra intencional a partir da escolha de um grupo determinado, como explica MARTINS (2000, p. 51.): “De acordo com determinado critério, é escolhido intencionalmente

um grupo de elementos que irão compor a amostra. O investigador se dirige intencionalmente ao grupo de elementos”.

Foi observado o trabalho docente realizado nas disciplinas “Teoria da Educação II” e “Educação, Comunicação e Mídia”. A escolha das duas disciplinas mencionadas justifica-se em razão de serem ministradas pelas duas únicas professoras que manifestaram interesse em participar desta pesquisa, porque utilizam as TIC com maior frequência em suas aulas.

A coleta de dados empíricos foi feita por meio de questionários e da observação das aulas ministradas pelos professores das disciplinas “Teorias da Educação II” e “Educação, Comunicação e Mídia” com base em um roteiro de observação.

O roteiro de observação (apêndice C) buscou identificar as características do espaço físico e do local de aprendizagem, a descrição dos equipamentos utilizados bem como o estado de conservação dos mesmos. Quanto aos aspectos didático-pedagógicos foram observados os recursos utilizados e a sua forma de utilização. Nesse aspecto, era necessário verificar se os recursos eram utilizados para introduzir, aprofundar, pesquisar conteúdos, esclarecer dúvidas, provocar ou estimular debates. Ainda quanto aos aspectos educacionais, foram expostos no roteiro a capacidade do professor no que se refere à utilização das TIC em sala de aula bem como a forma como se dá a sequência didática nas intervenções durante as aulas preparadas.

Nesse sentido, ressalta-se que foi realizada a validação do instrumento do roteiro de observação, coleta e registro de dados, por meio de um estudo piloto realizado com oito professores do Curso de Pedagogia de uma faculdade privada de Goiânia.

Em relação aos procedimentos metodológicos, é relevante ressaltar-se que as professoras do Curso de Pedagogia que aceitaram participar foram informadas a respeito da natureza da pesquisa, a qual foi autorizada conforme o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” que está disponível no apêndice B.

A coordenação do Curso de Pedagogia da PUC Goiás, após autorizar a pesquisa (Apêndice A), apresentou o mestrando a todo corpo de professores e técnico-administrativo do Departamento de Educação - EDU -, solicitando deles a colaboração no desenvolvimento desta pesquisa. Além disso, solicitou aos

professores que apresentassem seus alunos ao pesquisador, explicando a eles a natureza e a proposta de trabalho.

Conforme já exposto anteriormente, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, alguns fatores foram decisivos e influenciaram na reformulação da matriz curricular do aluno da PUC Goiás, tais como: 1) Conjunto tanto de indicações quanto de pareceres como também resoluções apresentadas pelo MEC na década de 90, cujo discurso era pautado na necessidade de se qualificar o professor para enfrentar os desafios da globalização da economia, dos avanços tecnológicos e das exigências impostas pelo mercado de trabalho; 2) a discussão sobre a promulgação da Lei 9.394/96, ou seja, da Lei de Diretrizes e Bases a Educação Nacional e a reformulação do projeto acadêmico da PUC Goiás, a inserção da participação popular nos movimentos sociais para edificação e desenvolvimento de experiências de formação direcionada para uma instituição escolar não elitista e excludente, de boa qualidade e que colaborasse de forma decisiva para formação do cidadão fazendo com que ele seja sujeito de sua história de vida, qualificando-o para o mundo do trabalho atendendo, assim, ao que estabelece a Constituição de 1988 e a Lei 9394/96; 3) a tradição por parte do EDU em formar educadores tanto para um processo de edificação quanto para o de reconstrução das práticas formativas utilizadas pelos docentes; 4) por último, a presença, nesse Projeto, da disciplina Informática e Educação, a qual era oferecida no terceiro período dos cursos Licenciatura, inclusive para Pedagogia.

Posteriormente, em 2004, o curso de Pedagogia sofreu outra reformulação quanto à sua carga horária. Hoje a sua carga-horária total é de 2.810 horas, num total de sete períodos como mostra o anexo I desta pesquisa. Tal reformulação do currículo do Curso de Pedagogia da PUC Goiás observa que o mesmo atendia as exigências impostas pelas Resoluções n. 1 e 2, de 2002, do CNE. A carga horária é assim distribuída: 200 horas de atividades científico-culturais; 405 horas de práticas educativas previstas desde o início do curso; 420 horas de estágio; 240 horas de disciplinas do núcleo comum da PUC Goiás (mais 60 horas práticas educativas e 30 horas de laboratório totalizando 330 horas); 180 horas de disciplinas com formação geral e 1.335 horas de disciplinas de formação específica (mais 285 horas práticas educativas - 1620 horas). (PUC GOIÁS / EDU, 2005, p. 31).

É significativo observar-se que, no contexto das matérias de formação geral, não houveram mudanças substanciais voltadas para a formação inicial do Pedagogo, pois, segundo FIRMINO (2005, p. 114), ocorreram apenas

[...]mudanças na denominação das disciplinas, a substituição de uma por outra e a eliminação da Sociologia Geral. Desse modo a formação geral passou a se apresentar da seguinte maneira: 'Sociedade, Cultura e Educação'. Em substituição a Antropologia da Educação, Comunicação e Mídias no lugar de Informática e Educação. Permaneceram ainda nesta Matriz Curricular com o mesmo nome. Língua Portuguesa, Filosofia e Teologia, agora acrescida do termo formação de professores.

Já em relação às matérias específicas, a nova matriz curricular do Curso de Pedagogia introduziu algumas disciplinas com o intuito de atender a proposta de formação da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, entre essas matérias encontram-se a que se segue: A disciplina de Informática e Educação foi substituída pelas disciplinas "Educação, Comunicação e Mídia", cuja ementa trata da relação entre Educação e Comunicação; da utilização das tecnologias da informação e da comunicação no processo ensino-aprendizagem e suas implicações pedagógicas e sociais - limites e possibilidades e os ambientes virtuais de aprendizagem e a mediação pedagógica potencializada por essas tecnologias, dentre outras como mostra a ementa da disciplina (Anexo II).

O Curso de Pedagogia conta com 01 (um) laboratório de informática situado em um espaço sem cortinas, com piso escorregadio e de cimento natural, com as paredes sujas, pois, a pintura encontra-se envelhecida e escura, espaço físico pequeno, considerando o número de alunos por metro quadrado, móveis adaptados para compor o espaço, não proporcionando conforto tanto às acadêmicas quanto à mestra. Além disso, possui poucas cadeiras (estragadas). O espaço físico, devido ser pequeno, dificulta a locomoção de professores e alunos, apresenta ainda um outro agravante, ele não atende as necessidades dos portadores de necessidades específicas, portanto, é considerado inadequado.

O laboratório referido possui 25 (vinte e cinco) computadores, sendo que a turma tem 40 (quarenta) alunos matriculados. Os computadores são das marcas *Itautec*, *Acer* e *Pentium*. Em virtude do número reduzido de computadores, normalmente é destinado um computador para dois alunos ou, em alguns casos, para três acadêmicos. O laboratório possui ainda duas impressoras matriciais em bom estado para utilização e três impressoras que, no momento da pesquisa,

encontram-se em manutenção, pois, estavam danificadas conforme informação do técnico, uma televisão de 40 (quarenta) polegadas que fica em cima de um armário, e um telefone com linha destinada para ligações internas da PUC Goiás.

Uma questão que se observou é que, devido aos recursos pedagógicos tecnológicos não se concentrarem nos ambientes de sala de aula, há dificuldade ao acesso aos equipamentos tecnológicos, contudo, esse problema observado no curso de Pedagogia da PUC Goiás é constatado em outras instituições de ensino (JORDÃO, 2007).

Conforme já se apontou anteriormente, a pesquisa tem como sujeitos professores do curso de Pedagogia da PUC Goiás.

Com relação à formação dos professores do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação - EDU - da PUC Goiás, existem mestres (31), doutores (16) e, em menor número, especialistas (5), totalizando 58 professores.

Nesta pesquisa o procedimento utilizado para selecionar as professoras do Curso de Pedagogia ocorreu na sala dos professores, em uma reunião, pela coordenação do Departamento de Educação. A coordenação apresentou o pesquisador e solicitou a ele que expusesse o seu Projeto.

Dos 58 professores do curso de Pedagogia da PUC Goiás, apenas duas se dispuseram a participar da pesquisa. A professora A graduada em Pedagogia e mestre em Educação, lotada no Departamento de Educação. E a professora B, é licenciada em Matemática, Doutora em Educação e lotada no Departamento de Matemática e Física. Vale destacar-se que as turmas da professora B são formadas por alunos das diversas licenciaturas oferecidas pela PUC Goiás, e não apenas por alunos do Curso de Pedagogia.

Assim, os sujeitos desta pesquisa foram duas (2) professoras que se dispuseram a participar da pesquisa porque ministram aulas no Curso de Pedagogia, as quais fazem uso de tecnologias como recurso didático.

3.2 Sobre os Dados Observados

A coleta de dados foi realizada em períodos alternados (matutino e noturno) e no decorrer dos meses de abril a junho de 2010, empiricamente, por meio de

observações das aulas. No total foram observadas oito aulas da professora B, assim como da professora A, totalizando 16 aulas, ou seja, trinta e duas horas-aulas.

Todas as aulas da professora A foram realizadas em sala de aula com 60 cadeiras almofadadas. O quadro é dividido em quadro giz e tela de projeção. A ventilação e iluminação são adequadas porque a sala de aula possui ventiladores no seu teto e janelas amplas com aeração natural. Entretanto a iluminação não favorece a utilização de recursos audiovisuais.

Como a sala de aula não está equipada com outros recursos, além da tela, foi necessário solicitar a um técnico a instalação de equipamentos como computador e *datashow*. E, em face de a solicitação de instalação dos equipamentos não ter sido atendida, por motivos de defeitos, e os demais estarem sendo utilizados por outros professores, a professora A deslocou os alunos para outra sala que dispunha desse equipamento, mas cujo tamanho era inadequado para a quantidade de alunos. Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 25) afirma, com relação à organização da sala, a seguinte ideia:

A organização diferente do espaço físico da sala de aula é uma evidência, tornada mais transparente pelo aparecimento das novas tecnologias num contexto de sala de aula [...], o desenho deste espaço, afeta decisivamente, não só o comportamento dos alunos, como a sua própria conduta, a forma como se comunicam entre si, e o desenrolar de determinadas atividades

Em relação às salas de aula e ao estado de conservação dos equipamentos utilizados pela professora A, ressalta-se que as salas de aula se apresentam em bom estado, porém, os equipamentos são considerados regulares e em pouca quantidade, comprometendo, assim, o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

O questionário foi aplicado somente aos professores do Curso de Pedagogia da PUC Goiás, que contribuíram efetivamente com a pesquisa.

O pesquisador primeiramente, conversou com as professoras sobre a relevância do questionário para compor a pesquisa. Logo, elas disponibilizaram, na sua agenda um período, com data marcada, para atender-lo.

Na data agendado, depois do seu trabalho em sala de aula da instituição, na minha presença, elas imediatamente passaram a responder o questionário, e assim que terminou, devolveram para mim, devidamente preenchido.

Na primeira aula observada, a professora A utilizou como estratégia pedagógica a exibição do filme “Giordano Bruno¹⁷”. Esse filme foi empregado para

introduzir o conteúdo dos teóricos clássicos que estudam a educação contemporânea. O recurso utilizado foi o projetor multimídia. A professora solicitou auxílio ao técnico para manusear o equipamento, uma vez que ela não tinha domínio do mesmo.

A professora A, visando reforçar o conteúdo do filme, solicitou aos alunos, depois de o assistirem, que pesquisassem na Internet a sua ficha técnica. Além disso, solicitou a elaboração de um resumo sobre a vida do Giordano Bruno como atividade extraclasse e, ainda, recomendou aos alunos para realizarem troca de informações através de e-mails, visando enriquecer os seus conhecimentos sobre os teóricos contemporâneos da Modernidade e da Pós-modernidade na educação.

Na segunda aula observada, a professora fez uma retrospectiva dos teóricos clássicos contemporâneos e solicitou aos alunos para realizarem uma busca sobre Luc Ferry¹⁸ na Internet para, posteriormente, ser realizado um debate, e na oportunidade convidou uma outra professora para fazer uma intervenção no debate com relação ao conteúdo.

Na terceira aula observada, a professora A não fez uso de nenhum recurso, pois nessa aula foi feita uma avaliação para a verificação de aprendizagem.

Já na quarta aula, a professora A utilizou como recurso didático o retroprojetor para aprofundar o conteúdo sobre a Modernidade e Pós-modernidade na educação. Utilizou uma imagem para ilustrar o conteúdo e solicitou dos acadêmicos, como atividade extra-classe, a pesquisa complementar sobre o conteúdo abordado em sala de aula. Mais uma vez, solicitou aos alunos para trocarem informações sobre o conteúdo discutido nessa aula por intermédio de emails.

Na quinta aula, a professora A desenvolveu o conteúdo sobre a “Importância da fundamentação teórica para a prática pedagógica”. Nessa aula a professora A utilizou da técnica de aula dialogada e expositiva.

A própria professora reconhece que a presença das TIC no meio educacional, as vezes, favorece a reflexão sobre a formação do pedagogo quando este tenta identificar os fatores que podem gerar inovações nas práticas pedagógicas.

Dessa forma, sugere a professora A que “[...] as TIC como recursos tecnológicos possibilitam a instauração de um novo paradigma pedagógico que favorece a formação do pedagogo da PUC Goiás, devido promoverem tanto a interatividade quanto a colaboração, ou seja, o trabalho em equipe” (fala da professora A, 2010).

Conforme a professora A, os docentes do curso de Pedagogia utilizam muito pouco as TIC como recurso didático-pedagógico em sala de aula.

Vale frisar-se que a professora A apresentou muitos exemplos em suas aulas quanto ao uso das TIC em outras situações educacionais e ainda propôs uma relação do conteúdo com os dias atuais.

As aulas observadas da professora B foram, na sua maioria, ministradas no laboratório de informática na área do Departamento de Educação da PUC Goiás, conforme a distribuição de aulas no horário do Curso de Pedagogia.

De acordo com as informações dadas pela professora B, sobre o uso do laboratório de informática pelos acadêmicos do curso de Pedagogia, esse local destina-se “à digitação de trabalhos acadêmicos, sendo esse o principal uso de tal laboratório pelos estudantes, e também planejar as apresentações utilizando multimídia, power point, notebook, Internet, vídeo, hipertexto” (Professora B, 2010).

A professora B disse que o uso de computadores portáteis é frequente em sala de aula, pois, “o notebook é levado para a sala de aula pelos acadêmicos que, na maioria das vezes, consideram a conexão da Internet lenta dificultando a projeção dos trabalhos na tela, já que consideram que os equipamentos mais novos são melhores” (Professora B, 2010). É relevante ressaltar-se que alguns acadêmicos da PUC Goiás já possuem notebooks e os utilizam dentro da sala de aula e do laboratório de informática.

Os acadêmicos portadores de necessidades específicas encontram muitas dificuldades para a utilização do laboratório de informática, em virtude de o espaço não favorecer a sua movimentação. Em razão disso, o uso do laboratório por eles ocorre de forma esporádica conforme a necessidade dos alunos, em alguns casos, fora do horário de aula e, em outros momentos, no período de aulas, o que demonstra a necessidade e a urgência de se melhorar a infra-estrutura.

Para assegurar o bom funcionamento do laboratório quanto à atividade dos alunos que fazem uso do laboratório de informática, há dois técnicos em horários alternados auxiliando os professores, isto é, antes, durante e depois de cada atividade executada.

Cabe destacar-se que na primeira aula observada no laboratório de informática da professora B, antes de iniciar suas atividades com os alunos, ela orientou-os, por meio de demonstração, como os acadêmicos deveriam manusear o computador, pois poucos sabiam ligá-los. Ela demonstrou aos alunos que todas as

atividades desenvolvidas por ela estavam na plataforma do programa da PUC Goiás. Fez a apresentação do plano de Ensino, cadastrou todos os alunos e os incentivou a conhecerem o portal da PUC Goiás.

A primeira aula observada aconteceu no laboratório de informática onde a professora B utilizou-se da plataforma MOODLE para os acadêmicos vivenciarem algumas situações de aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), de modo que fossem estimulados a buscarem materiais na Internet para enriquecer os seus processos de aprendizagem. Para tanto, ela apresentou outras ferramentas que poderiam ser utilizadas como, por exemplo, fóruns, *chats*, entre outros.

Já na segunda aula a professora B solicitou aos alunos para fazerem a leitura do texto que se encontrava na plataforma e elaborarem a sua síntese, por meio de uma apresentação em *Power Point*, utilizando imagens da Internet alusivas ao conteúdo do uso das mídias na educação. Os alunos, com a orientação da professora B, realizaram a atividade a qual foi postada na plataforma para posterior avaliação.

A atividade propiciou aos alunos um trabalho em grupo e despertou a atenção de todos. A professora B esteve atenta durante toda aula e percebia que ainda haviam muitos alunos que apresentavam dificuldades na utilização da plataforma MOODLE e do software Power Point. Visando contornar esse problema, ela fez outra demonstração sobre a utilização dessas tecnologias e atendeu individualmente aos alunos.

A terceira aula ministrada pela professora B foi em sala de aula com a utilização de projetor e televisão para os alunos apresentarem os trabalhos desenvolvidos por eles no laboratório de informática. Essa estratégia teve como objetivo, segundo a professora, incentivar a participação dos alunos.

Durante a exposição dos trabalhos dos acadêmicos, alguns alunos ultrapassaram as expectativas da professora B, pois, utilizaram outras ferramentas tecnológicas não demonstradas pela professora, como o software *MovieMaker*, fotografias, músicas e hipertextos.

Na quarta aula, a professora B utilizou o conteúdo que está disponível nos portais públicos como Domínio Público, ProInfo, TV Escola, Salto para o Futuro, TV Cultura, dentre outros. Foi feita uma demonstração dos programas gratuitos que se encontram disponíveis na Internet e que podem contribuir para a formação acadêmica dos alunos.

A professora B solicitou aos alunos que fizessem pesquisas nos portais indicados sobre cada um desses programas e elaborarem um texto explicando cada um dos portais, bem como buscassem descobrir as suas possibilidades pedagógicas.

Além disso, ela convidou um representante do ProInfo em Goiás para falar sobre a importância desse programa aos alunos com vistas a reforçar os conteúdos desenvolvidos.

Na quinta aula, a professora B solicitou que os alunos apresentassem os textos escritos sobre os programas governamentais. Desse modo, ela avaliou os trabalhos.

Nesse sentido, é significativo ressaltar-se que a professora B utilizou os recursos para introduzir e (re)significar conteúdos a partir de instrumentos de pesquisa, esclarecer dúvidas, apresentar trabalhos e estimular o debate.

Dessa forma, compreende-se porque SILVA (2003, p. 81) concebe o que se segue:

Os recursos tecnológicos, como instrumentos à disposição do professor e do aluno constitui-se em valiosos agentes de mudanças para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Isso requer professores bem formados, com conhecimentos sólidos da didática e dos conteúdos, com desenvolvimento de práticas pedagógicas que utilizem essas novas tecnologias como ferramentas que atendam as necessidades individuais e coletivas, que estimulem a construção criativa e a capacidade de reflexão e que favoreçam o desenvolvimento da capacidade intelectual e afetiva, levando a autonomia e a democracia participativa e responsável.

A professora B expõe que ainda há dificuldade de os professores do Curso de Pedagogia em se conectarem à Internet. Essa dificuldade gera descontentamento por parte dos estudantes e prejudica o trabalho docente. Entretanto, a professora afirma que “apesar deste problema identificado, os alunos desta disciplina consideram importante a mesma em sua aprendizagem e formação profissional” (Professora B, 2010).

Além disso, a professora mostra preocupação em demonstrar a aplicação didático-pedagógica da TIC. Cabe destacar-se que essa professora estabelece relações com os trabalhos realizados pelos alunos nas aulas, além disso, em momentos de ensino, dá exemplos de utilização das TIC em outras situações educacionais.

3.3 Exposição e Interpretação dos Dados

Neste item procura-se expor e interpretar os dados coletados empiricamente durante a pesquisa realizada, por meio da observação em relação à frequência de uso das TIC nas aulas do Curso de Pedagogia; as ferramentas utilizadas nas práticas docentes nesse curso; o mapeamento dos modos de uso das TIC e as abordagens didático-pedagógicas das práticas de uso das TIC no Curso de Pedagogia da PUC Goiás.

Nesse sentido, durante as 16 (dezesesseis) aulas observadas, foi possível levantar-se a frequência de utilização das TIC nas salas de aulas. Das 8 (oito) aulas ministradas pela professora A, esta utilizou apenas uma (1) vez a TIC para introduzir conteúdo por meio de imagens. A professora B utilizou as TIC em todas as oito (8) aulas observadas.

Quanto à frequência do uso das TIC nas aulas observadas, nota-se que a professora B usou com maior frequência os equipamentos, em face de sua disciplina contar com a disponibilidade do laboratório de informática, enquanto que a professora A utilizou somente a sala de aula.

3.3.1 Ferramentas utilizadas nas práticas docentes no curso de Pedagogia

As ferramentas tecnológicas mais utilizadas nas práticas docentes das Professores observadas foram computadores conectados à Internet, softwares de criação de filmes como o *MovieMaker* e de apresentação de trabalhos como o *Power Point*, filmes, entre outros.

QUADRO 1 - Ferramentas Utilizadas

Nº DE AULAS OBSERVADAS	METODOLOGIA UTILIZADA	FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS UTILIZADAS
Professora A Total de 8 aulas (duplas)	Aulas dialogadas e Expositivas	TV e Filmes
Professora B	Aulas dialogadas,	computadores conectados à Internet

Total de 8 aulas (duplas)	Expositivas e Práticas	softwares de criação de filmes como o <i>Movie Maker</i>
		software Power Point
		TV filme
		plataforma MOODLE
		Data show
		fotografias
		hipertextos
		músicas

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador (2010).

3.3.2 Mapeamento das formas de uso das TIC no curso de Pedagogia

É relevante ressaltar-se que as aulas da disciplina da professora A são ministradas apenas nas salas de aulas e as da professora B no laboratório de informática e sala de aula.

Conforme já se apontou, a professora A utilizou recursos tecnológicos somente uma vez para introduzir e aprofundar conteúdos de teorias pedagógicas, estimular o debate e a pesquisa durante as aulas, evidenciando-se, assim, a pouca ênfase no tocante à utilização dos recursos tecnológicos na educação.

A professora B utilizou recursos tecnológicos em todas as suas aulas, tanto para introduzir com para aprofundar conteúdos, estimular o debate e a pesquisa. Fez demonstração de como utilizar as TIC para a realização de atividades acadêmicas, deu exemplos de utilização em outras situações educacionais.

A partir das observações realizadas durante a pesquisa, pode-se dizer que as professores utilizam as TIC para a realização de pesquisas na Internet, leitura de hipertextos, construção de textos colaborativos entre os alunos, apresentações de trabalhos em *Power Point*, criação de filmes utilizando o software *MovieMaker*, associação de imagens com os conteúdos trabalhados, dentre outros.

Assim, a professora B utiliza as TIC para introduzir e (re)significar conteúdos propostos nos planos de ensino a partir de instrumentos de pesquisa, esclarecimento de dúvidas, apresentação de trabalhos e estimulação para o debate.

3.3.3 Alguns comentários sobre as formas de uso das TIC

A pesquisa de campo, por meio da observação, exposição e interpretação dos documentos pedagógicos do Curso de Pedagogia da PUC Goiás, permitiu a realização de algumas inferências em relação ao uso das TIC por professores do Curso de Pedagogia

Na concepção de Perrenoud (2000, p. 28):

Formar para as tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

Nesse sentido, infere-se que os conteúdos poderiam ser trabalhados de acordo com uma prática mais reflexiva. Ao utilizar-se de uma atividade sobre um filme com seus alunos, a Professora A utilizou as TIC no sentido de pesquisa e troca de emails entre os alunos. Porém, não foi observado o uso de reflexão sobre os comentários realizados *online* pelos alunos. Isso pode refletir em uma prática pedagógica em que fora considerado apenas o recurso tecnológico.

Reforça-se que se trata de uma abordagem instrumental e reducionista em relação ao uso das TIC na educação sem proporcionar aos alunos, durante a prática pedagógica, reflexão e autonomia acerca do uso das TIC.

Contraopõe-se à visão instrumental da tecnologia, Calderón (2007, p. 44) afirma o seguinte:

A tecnologia educativa apropriada implantada no sistema educativo facilitará à criação de um novo cidadão autônomo e de uma nova forma de comunidade inter-pessoal presencial e virtual, o que consolidará e enriquecerá o convívio social, humanizando o planeta.

Dessa forma, deduz-se que é preciso que se desenvolva uma postura de compreensão quanto ao significado de mediação pedagógica com vistas ao avanço na formação do pedagogo no que se refere ao uso das TIC na educação.

Ao introduzirem as tecnologias no contexto de ensino e de aprendizagem, as professoras A e B explicaram que estavam inovando suas aulas e não se limitando a uma prática tradicional, ou seja, o quadro negro, o giz, a leitura de livros, textos e outras metodologias. Assim, entende-se porque Silva (2003, p. 81) coloca que as tecnologias associadas a uma boa proposta pedagógica

[...] são de grande importância para a aprendizagem a partir do momento em que sejam vistos pelos profissionais da educação como ferramentas, mídias educacionais, podendo ser facilitadoras da aprendizagem, tornando-se mediadoras, por facilitarem ao aluno ao construir seu próprio conhecimento, no qual o aluno possa ter papel ativo, buscando resolver suas necessidades.

Nesse contexto de compreensão acerca das concepções pedagógicas das professoras pesquisadas, observa-se que Perrenoud (2000, p. 139) afirma que o uso das TIC pode permitir situações de aprendizagem mais ricas e complexas para os alunos. Ou seja,

[...] podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz com que todo o investimento repouse sobre o professor, uma vez que tanto a informação quanto a dimensão interativa são assumidas pelos produtores dos instrumentos.

A Professora B buscou, sempre que possível, promover o desenvolvimento das atividades de forma tanto colaborativa quanto corporativa, inclusive utilizando o ambiente virtual de aprendizagem, a plataforma *moodle*. Esse estímulo favoreceu a aproximação entre os alunos e contribuiu com o processo de ensino e de aprendizagem.

A Professora B preocupou-se em mostrar aos alunos as formas de uso didático-pedagógico das TIC, utilizando-as no desenvolvimento das tarefas propostas a eles. Conforme já se expôs, a Professora A, nas aulas observadas, utilizou os seguintes equipamentos: projetor multimídia, filmes com som.

Uma análise que se pode fazer é que nessa disciplina ministrada pela Professora B, as tecnologias utilizadas na formação do futuro pedagogo ainda estão em construção.

Essa profissional utiliza-se das TIC em suas atividades acadêmicas para introduzir conteúdos, (res)significá-los, para estímulos, debates, incentivos à criatividade e explicação aos alunos de alguns modos de uso das TIC nas suas atividades, não apenas na sala de aula, mas também em casa e em ambiente de trabalho.

Dessa forma, entende-se porque Martarello (2008, p. 23) afirma o que se segue: “O professor ao ter acesso aos recursos oferecidos pelos ambientes virtuais

de aprendizagens, precisa ultrapassar seu papel atual de transmissor e formar-se o mediador do processo de aprendizagem”.

Já a Professora A reconhece que a presença das TIC como meio educacional, as vezes, favorece a reflexão sobre a formação do pedagogo, a identificação dos fatores inovadores e as condições de estabelecimento de práticas diversificadas pedagógicas de ensino.

Ela afirma que as TIC como recursos tecnológicos possibilitam tanto a interatividade quanto a colaboração no trabalho pedagógico. Entretanto, entende que a contribuição do laboratório de informática do Departamento de Educação - EDU - Curso de Pedagogia da PUC GOIÁS contribui muito pouco com a aprendizagem dos alunos, em virtude de o ambiente virtual de aprendizagem quase não possibilitar aos alunos experimentar na prática as TIC.

Ressalta-se que a Professora A deu muitos exemplos quanto ao uso das TIC em outras situações educacionais e, ainda, realizou uma minuciosa reflexão sobre o conteúdo trabalhado nos dias atuais, estimulando os alunos a realizarem pesquisas na *internet*, tendo como intuito a busca pela compreensão das informações proporcionando ao futuro pedagogo uma formação que atenda a sociedade contemporânea.

Os recursos didático-pedagógicos utilizados pela Professora B em suas atividades acadêmicas foram: laboratório de informática, televisão, internet, CD-ROM, *email*, *msn*, *blog* e *twitter* para interagir com os alunos em ambiente diverso da PUC Goiás.

Nesse sentido, é significativo ressaltar-se que a utilização do recurso pedagógico, ou seja, da TIC pela professora deu-se no seu processo didático como um meio de estimular o debate entre os alunos. Na perspectiva de Silva (2003, p. 81):

Os recursos tecnológicos, como instrumentos à disposição do professor e do aluno constitui-se em valiosos agentes de mudanças para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Isso requer professores bem formados, com conhecimentos sólidos da didática e dos conteúdos, com desenvolvimento de práticas pedagógicas que utilizem essas novas tecnologias como ferramentas que atendam as necessidades individuais e coletivas, que estimulem a construção criativa e a capacidade de reflexão e que favorecem o desenvolvimento da capacidade intelectual e afetiva, levando a autonomia e a democracia participativa e responsável.

Apoiando-se no desenvolvimento da capacidade intelectual do aluno, a Professora B aponta que a presença das TIC como instrumento educacional pode ser elemento favorecedor de reflexão sobre a formação dada ao futuro pedagogo da PUC Goiás, ou seja, pode-se identificar as inovações na mediação pedagógica e na aprendizagem.

De acordo com a professora, as TIC, como meio tecnológico, possibilitam a instalação dessa modalidade de ensino para a mediação pedagógica, por meio da mediação tecnológica, possibilitando a autonomia do aluno para a interatividade e a colaboração. Além disso, aponta que sua abordagem didático-pedagógica orienta-se a partir de uma concepção crítica e construtivista.

Diante do exposto acima sobre as assertivas das Professoras A e B, pode-se deduzir que uma das questões que se coloca é a necessidade de se superar a visão reducionista que a graduação e a sociedade faz do uso das TIC na educação, pois o que se pode captar das observações realizadas tanto das práticas da Professora A quanto da Professora B, conforme Toschi (2003, p. 316), é que “[...] a tecnologia se restringe ao aparato tecnológico, sem levar em conta sua dimensão cultural, ética e estética. Não é comum a compreensão da tecnologia como criação humana...”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apontou-se, o objetivo geral da presente pesquisa foi de investigar e interpretar as formas de uso das TIC na formação inicial dos pedagogos. Para o alcance desse objetivo, foram colocadas algumas questões, a saber: Com que frequência as TIC são utilizadas? Quais as ferramentas mais utilizadas? Com que finalidades didático-pedagógicas as TIC são utilizadas?

Tais questões conduziram, por sua vez, aos seguintes objetivos específicos: levantar a frequência de uso das TIC em disciplinas da formação inicial do Curso de Pedagogia; identificar as ferramentas mais utilizadas em disciplinas da formação inicial do Curso de Pedagogia e, também, mapear as formas de uso das TIC em disciplinas da formação inicial do curso de Pedagogia.

A partir da revisão de literatura, foram encontradas reflexões acerca do uso da TIC na educação, e, as quais, muitas vezes são desconhecidas no ensino superior, em específico, no Curso de Pedagogia. Para maior aprofundamento, foi necessária a elaboração de um capítulo estabelecendo um diálogo com os teóricos sobre a presença das TIC no contexto contemporâneo bem como sobre as TIC na educação.

A partir desses estudos teóricos, observou-se que a literatura da área mostra que o uso das TIC na educação e, em específico, no ensino superior, na formação inicial do pedagogo ainda não se concretizou, apontando que uma das necessidades das instituições de ensino superior (IES) é sua conscientização de que as TIC podem se constituir em recursos de inovação do processo de ensino e aprendizagem e se tornarem importantes na formação desses futuros profissionais.

A partir da seleção do campo empírico, foi possível perceber-se algumas realidades que ainda perpassam a educação e a sociedade contemporânea, no que concerne à resistência à participação em pesquisas científicas por parte dos professores, considerando o universo de 58 (cinquenta e oito) professores, dos quais somente dois apresentaram predisposição de participarem da pesquisa.

Os professores pesquisados, embora tenham pontuado a necessidade de haver um maior aprofundamento sobre as TIC, possuíam conhecimentos sobre elas. Afirmaram, também, que as ferramentas tecnológicas tipo *datashow*, computadores conectados a internet, entre outros, são em pequena quantidade para atender tanto aos professores como aos alunos.

As ferramentas tecnológicas mais utilizadas pelas professoras observadas foram o *datashow*, pela facilidade de manuseio e por ser um recurso que, segundo elas, poderia facilitar o ensino e a aprendizagem, porque possibilitavam a apresentação de textos, movimentos, sons e imagens ao mesmo tempo.

Foram ainda utilizados softwares operacionais como o *power point*, a utilização de *pen-drives*, CD ROM, durante as apresentações realizadas pelos professores e alunos, bem como o incentivo quanto à busca de mais informações na internet. Também foram usados os recursos audio-visuais como a TV e DVD.

Observou-se ainda que, mesmo com quantidade insuficiente de ferramentas, quando foram usadas pelas professoras nas salas, elas possibilitaram mudanças nas relações de professor e de alunos e entre o ensino e a aprendizagem.

Durante as observações, verificou-se também que a presença das TIC por si só não promovem benefícios para o ensino e a aprendizagem, porque o problema da educação brasileira na sociedade contemporânea não é onde buscar as informações, mas como oferecer aos professores e alunos acesso a elas sem exclusões e, “[...] ao mesmo tempo aprender e ensinar a selecioná-las, avaliá-las, interpretá-las, classificá-las e usá-las” para transformá-la em conhecimento (TEDESCO, 2004, p. 24).

Notou-se que o laboratório de informática necessita de maior atenção por parte da IES, quanto à estrutura do espaço e equipamentos, tendo em vista que o curso de Pedagogia trabalha com a formação inicial do pedagogo e o uso das TIC poderia iniciar por meio da própria prática pedagógica na sala de aula.

A partir da pesquisa, foi possível detectar-se as dificuldades dos professores pesquisados no que se refere ao uso das poucas ferramentas disponíveis bem como perceber-se o prejuízo que isso tem acarretado nas suas aulas, a partir tanto de problemas estruturais como de organização da instituição e de dificuldade para o seu uso.

Presenciou-se por diversas vezes a dificuldade em buscar os aparelhos de uso coletivo, como a TV e DVD, o *datashow*, porque a sala destinada aos multimeios e os horários de trabalho dos servidores responsáveis, muitas vezes, não correspondiam aos horários das aulas das professoras.

Durante as observações, foi possível perceber-se que os diários de classe eram eletrônicos, porém impressos pela secretaria para o uso e preenchimento

manual do professor, controle de notas, chamadas, e outros registros, e ao finalizar o semestre deveriam ser devolvidos para arquivamento.

Nesse sentido, constatou-se que a IES pesquisada necessita de investimento no Departamento de Educação - EDU - Curso de Pedagogia - e que os professores também necessitam de mais condições de trabalho com as TIC.

Tem-se que considerar que as TIC podem possibilitar mudanças nos valores, nas atitudes e na visão de mundo das pessoas. Estão, pouco a pouco, tornando-se essenciais na vida dos indivíduos, exigindo que se familiarizem com o uso delas e aprendam a usá-las e dominá-las, pois, elas estão presentes nas atividades cotidianas (bancos, bibliotecas, entre outras), indo além do espaço de sala de aula de Graduação em Pedagogia.

Enfim, observou-se que os profissionais pesquisados do Curso de Pedagogia utilizam as TIC de forma predominantemente instrumental ora pela ausência de ferramentas e condições de trabalho na instituição, ora pela linguagem e discurso dado às TIC na graduação, ora pela ausência de um conhecimento específico do uso das TIC na educação e no Curso de Pedagogia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Carlos Alberto, SOARES, Luis Fernando G. **Desenvolvimento humano e apropriação das TIC**. Brasília: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2000.

AGUIAR, Maria Ângela da Silva; ANEIRAR, Maria de Fátima Duarte; SALLETE, Sônia Shechtmon. Educação cidadã, mídias e formação de professores. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 79, 2008, p. 91-103.

AGUIAR, Márcia Ângela; SCHEIBE, Leda. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, São Paulo, a. XX, n. 68, dez. 1999, p. 220-239.

ALMEIDA, Maria Zenilde Carneiro M. de. Modernidade e pioneirismo: a história do curso de Pedagogia da PUC GOIÁS - (1949-1969). In: **Estudos Revista da Universidade Católica de Goiás**. Goiânia: PUC GOIÁS, v. 32, out. especial, 2004.

ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 29, n. 104, 2008, p. 747-768.

ALONSO, Myrtes. A gestão administrativa educacional no contexto da atualidade. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Banconcini de; ALONSO, Myrtes. In: **Gestão educacional e tecnológica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Formação de professores: unidade, teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. (Org.). Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: PIMENTA, S.G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ANDRADE, Edivirgens Carlita de. **Contribuições do departamento de educação da PUC GOIÁS para redefinição do curso de pedagogia**. Rio de Janeiro, 1983. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas.

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. **Discursos pedagógicos sobre os usos do computador na educação escolar (1997-2007)**. Goiânia, 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás.

BARRETO, Raquel G. A apropriação educacional das tecnologias de informação e comunicação. In: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Formação de professores: tecnologias e linguagens**. São Paulo: Loyola, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Educação a distância**. São Paulo: Autores associados, 2009.

_____. Tecnologia e formação de professores. Rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, n. 65, 1998.

BEZERRA, Lebiam Tomar Silva. **A docência do século XXI: formando competências para o uso das TIC's na UFPB**. Pessoa, 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba.

BOLETIM DA **ANFOPE**. v. 7, n.15, dez. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5, 13.12.2005**. Brasília, 2005.

_____. Diretrizes Curriculares **do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas...** . Fundação Carlos Chagas; Autores Associados, v. **37**, n. **130**, p. 63-97, jan./abr. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Autores Associados, **2007**.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: UCG, 1987.

_____. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, a. XX, n. 68, 1999.

_____. Formação de professores para a educação básica e o curso de pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **RBPAE**, v. 23, n. 2, maio/ago., 2007. p. 169-408.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

_____. Qualidade na graduação. **Revista Educativa**, Goiânia, n. 8, v. 2, jul./dez. 2005. p. 321-338.

CALDERÓN, Germán. **As novas tecnologias da comunicação e da informação aplicadas à educação**. Universidade Estadual do Centro-Oeste nos países de América do Sul. ANALECTA, Guarapuava, PR, v. 8, n. 2, jul./dez. 2007, p.37-46.

CANDAU, Vera Maria. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, Vera Maria et al. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990, p.49-63.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico - compreensiva, artigo a artigo**. 17. ed. atual. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação - economia, sociedade e cultura**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 2005.

COLL, César; MAURI, Tereza; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação do projeto técnica, pedagógico as práticas de uso. In: **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. São Paulo: Artmed, 2010.

FEENBERG, Andrew. **O que é a filosofia da tecnologia?** Conferência pronunciada para os estudantes universitários de Komaba, junho, 2003, sob o título de "WhatisPhilosophyof Technology?". Trad. de Agustín Apaza, rev. Newton Ramos de Oliveira.

FERREIRA, Maria Elisa de M. P. Ciência e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 19-22.

FIRMINO, Luciano Julio. **O currículo do curso de pedagogia em movimento: como se formam pedagogos na PUC GOIÁS?** Goiânia, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Questões metodológicas e o papel do sujeito pesquisador. In: TRINDADE, Victor; FAZENDA, Ivani; LINHARES, Célia (Orgs.). **Os Lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMS, 2001. p. 207-221.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130. São Paulo, jan./abr. 2007.

FREITAS, Dayse Stefanie de Lima. As novas tecnologias na educação e os alunos do curso de pedagogia do centro de ensino superior de Catalão - CESUC/GO. **Revista CEPPG** - Centro de Ensino Superior de Catalão, a. VII n. 12, 1º semestre/2005.

GAMA, Gisele Soares. **A formação inicial de professores para o uso das TIC's**. Um estudo exploratório do curso de pedagogia de duas universidades da cidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie.

GAUTHIER, Clemont; TARDIF Maurice (Orgs.). Trad. Lucy Magalhães Petrópolis: Vozes, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. Por que dizemos que somos a favor da Educação se optamos por um caminho que deseduca e exclui. In: SANCHO, J. M.; HERNÁNDEZ, F. (Orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JORDÃO, Teresa Cristina. **Formação de professores para o uso da comunicação digital por meio do trabalho em parceria**. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - São Paulo: UPM.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**. Porto Alegre: Vozes, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LEMOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2000.

_____. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais de educação: visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, n. 68, 1999a.

_____. **Adeus professor, adeus professor?** Novas exigências educacionais a profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões de nossa época, v. 67).

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, out. 2006, p. 843-876.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2006a.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006b.

LIBÂNEO, Jose Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. A Educação Escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea. In: **Educação escolar**: políticas estruturas e organização. Goiânia: Cortez, 2010.

LISITA, Verbena M.S.S. **Resenhas**. Pedagogia e pedagogos, para quê? José Carlos Libâneo. **Caderno de pesquisa**, v 37, n.131, maio/ago. 2007. Acesso em mar. de 2011.

LODI, Lucia Helena. **O conservadorismo pedagógico na formação do professor**. São Paulo, 1981. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. **Formação tecnológica de professores e multiplicadores em ambiente digital**. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade de São Paulo.

LUCENA, Marisa. Teoria histórica sócio-cultural de Vygostsky em sua aplicação na área de tecnologia educacional. **Revista Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, a. XXVI, n. 142, 1998, p. 49-53.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem, inovadoras com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação e pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2004.

NÓVOA, António: **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Luis Alberto G. **Uma nova economia Mundial**. Goiânia: UCC, 2000. (mimeo).

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico: a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./out./nov./dez. 2001, p.

OLIVEIRA NETTO, Alvin Antônio de. **Novas tecnologias & universidade**: da didática tradicionalista à inteligência artificial - desafios e armadilhas. Petrópolis: Vozes, 2005.

PEIXOTO, Joana. As apropriações da internet pelos jovens e as práticas educativas na EJA. In: GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin; SOUZA, Sônia M. Gomes. (Orgs.). **Jovens, espaços de sociabilidade e processo de formação**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Goiânia: PUC Goiás, 2010, p. 77-93.

_____. A concepção de dispositivos pedagógicos que integram as TIC. **Revista Inter ação**. Faculdade de Educação da UFG, v. 34, n.1, 2009.

_____. **Alguns mitos sobre a tecnologia e a inovação pedagógica**. Material de circulação interna do PPGE. Goiânia: PUC GOIÁS, 2011.

_____. Tecnologia na educação - uma questão de transformação ou de formação? In: GARCIA, Dirce M. F.; SÁVA, Cecílio (Orgs.). **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas: Alínea, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

PINTO, Anameles de Campos. A experiência reflexiva na formação de professores. In: **Projeto de formação de professores da PUC GOIÁS**. Goiânia: PUC GOIÁS, 1990.

PINTO, Anameles de Campos. A experiência reflexiva na formação de professores. In: Projeto **Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Goiânia: EDU/PUC GOIÁS, 2005.

PRETTO, Nelson de Luca. Formação de professores exige rede! **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, maio/jun./jul./ago., 2002.

_____. Linguagem e tecnologias na educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura, Imagem e subjetividade de ensinar e aprender**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 161-182.

_____. (Org.). **Tecnologias e novas educações**. Salvador: EDUBFA, 2005.

SANCHO, Juana Maria. De tecnologias da informação a recursos educativos. In: SANCHO, J.M.; Hernández, F. (Orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2007.

SEVERINO, Antônio J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'água, 2001.

SILVA, Cármen Sílvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quarted, 2001.

TEDESCO, Juan Carlos (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperanças ou incerteza?** Trad. Cláudia Berloner; Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez; Buenos

Aires: Instituto Internacional de Planejamento de La Educacion: Brasília: UNESCO, 2004.

TOSCHI, Mirza Seabra. Infovias e educação. In: **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 2, jul./dez., 2003.

_____. Tecnologia e educação: contribuições para o ensino. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, 2005, p. 35-42. (Série estudos).

WUO, Moacir. Tecnologia de informação e comunicação no processo educacional (resenha). In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. II, n. 2, 2007.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação superior: reforma mudança e internacionalização: Anais**. Brasília: UNESCO: SESU, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

REIS, Reinildes Maria de Carvalho dos. **O perfil do pedagogo em formação nos cursos de pedagogia em Goiânia**. Goiânia, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. A construção de ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, 2003.

SANTOS, Edméa Oliveira. Educação online como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais. In: SANTOS, Edméa; ALVES, Lynn. **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

SILVEIRA, Liliana Souza da Silva. **Integração docência e gestão dos processos educativos**: identidade do curso de pedagogia da FAE/CBH/UEMG. Goiânia, 2005. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

TOSCHI, Mirza Seabra. Didática e tecnologia de informação e comunicação. In: SILVA, Carlos Cardoso; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e interfaces**. Rio de Janeiro, Goiânia: Descubra, 2007.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 14. Reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

APÉNDICES

APÊNDICE A

Goiânia, 22 de fevereiro de 2010.

Ilma. Prof^a. Dr^a.

DD. DIRETOR do Departamento de Pedagogia da PUC de Goiás

Senhora Diretora,

Apraz-me comunicar que o projeto de pesquisa denominado A Integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) às Práticas dos Professores no Curso de Pedagogia: Um Estudo de Caso na PUC Goiás, com previsão para iniciar em fevereiro de 2010, encontra-se sem recursos financeiros.

No sentido de contribuir com estudos que venham ao encontro dos interesses deste Departamento, o qual tenho a honra de integrar, venho solicitar sua autorização para realizar uma pesquisa no qual farei observações de aulas dos professores dos cursos de Pedagogia no primeiro semestre de 2010, sob a orientação D^a Joana Peixoto, em anexo segue cópia do projeto. Informo que a documentação necessária para análise do Comitê de Ética da PUC também está sendo providenciada nesse mesmo período em que solicito a autorização da pesquisa.

No aguardo de sua aprovação e colaboração que perpassa também pela contribuição do corpo docente desse Departamento para a realização, da pesquisa..

Atenciosamente

José Mariano Lopes Fonseca

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por este termo você é convidado (a) a participar de uma pesquisa científica denominada A Integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) às Práticas dos Professores no Curso de Pedagogia: Um Estudo de Caso na PUC Goiás no Curso de Pedagogia. Após ter sido esclarecido(a) conforme informações contidas neste documento, se aceitar participar, assine as duas vias (uma que ficará em sua posse e a outra na do pesquisador). Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Pontifícia de Goiás (PUC), no telefone (62) 3946-1771 ou o Pesquisador, José Mariano Lopes Fonseca, nos seguintes números (62) 3291-4582, 9124-2572 ou através do e-mail: josemarianolopesfonseca@hotmail.com.

Sua participação é voluntária e consiste em concordar com a presença do pesquisador para observações de sua prática de aula no espaço onde estas ocorrerem, e disponibilizar os planos de ensino semestral e semanal, no primeiro o semestre de 2010.

Os benefícios de sua participação contribuirão para as reflexões e produções de conhecimentos em relação à prática dos Professores do Curso de Pedagogia, e os riscos que a pesquisa podem apresentar são restritos no caso de não aceite das observações a qualquer momento, bem como desconfortos em relação a presença do pesquisador na sala de aula, mas com garantia do sigilo e privacidade do sujeito quanto aos dados fornecidos para a investigação.

Neste caso serão tomadas todas as providências metodológicas para preservação da identidade do sujeito sempre buscando a ética.

Fica garantido que o sujeito da pesquisa tem liberdade em recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma e sem prejuízo ao seu cuidado, sendo informado e esclarecido acerca do andamento da pesquisa.

A colaboração é fundamental para atingir os objetivos da pesquisa que tem como metodologia observações e descrições das práticas e análise de documentos

pedagógicos do Curso de Pedagogia, com vistas a identificar as abordagens didaticopedagógicas que orientam as práticas docentes mediadas pelas TIC`s no Curso de Pedagogia.

Atenciosamente

José Mariano Lopes Fonseca
Pesquisador
CPF 28949358115
Tels: (62) 3291-4582 – 91242572
E-mails josemarianolopesfonseca@hotmail.com

Prof. D^a . Joana Peixoto
Orientadora da Pesquisa
CP 252613471-49
Tel: (62) 81746259 – joanagyn@yahoo.com.br

Aceite do Sujeito

NOME POR EXTENSO
CPF

APÊNDICE C

Eu _____ RG n. _____
SSP GO, CPF n. _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa A Integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) às Práticas dos Professores no Curso de Pedagogia: Um Estudo de Caso na PUC Goiás, como sujeito da pesquisa. Declaro que fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador José Mariano Lopes Fonseca sobre o teor da pesquisa, dos riscos e benefícios decorrentes de minha participação. E que me foi garantido o direito de retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isso corresponda a qualquer modalidade de penalidade.

Goiânia, 22 de fevereiro de 2010.

Nome do Sujeito: _____

Assinatura _____

Testemunhas:

Nome: _____ Assinatura _____ CPF: _____

Nome: _____ Assinatura _____ CPF: _____

APÊNDICE D

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Diário de Campo _____

Data ____/____/____

Hora de início ____h Hora de fim ____h

Turma: _____

Conteúdo ou Tema da aula: _____

Disciplina: _____

Professor: _____

Local do ambiente de aprendizagem

 sala de aula laboratório outros _____

1- Aspectos físicos

2- Descrição do ambiente físico.

3- Descrição dos equipamentos utilizados

3.1-O estado de conservação dos equipamentos utilizados pelos os professores do curso de pedagogia apresentam:

- () conservados e em quantidade satisfatória
 () em bom estado de conservação e em quantidade satisfatória
 () em estado regular e pouca quantidade

Observação e descrição dos equipamentos utilizados

4- Quanto aos Aspectos didático-pedagógicos

4.1- Recurso utilizado:

() quadro. Discriminar tipo de uso: resumo, esquema, descrição do conteúdo, algumas observações)_____

() mídia impressa. Discriminar (textos, periódico acadêmico, revista “comercial”, jornal, etc):_____

() Televisão. Discriminar (documentário, novela, publicidade, etc.):_____

() Filme. Discriminar (documentário, ficção, educativo, etc):

() Imagem estática. Discriminar (Fotografia, reprodução de obra de arte, etc)

() Vídeocassete/DVD

() Projetor multimídia

() Computador utilizado pelo professor. Discriminar o recurso utilizado (tipo de software, internet – ferramenta de comunicação, de pesquisa, videoconferência, etc.)

() Computador utilizado pelo aluno ". Discriminar o recurso utilizado (tipo de software, internet – ferramenta de comunicação, de pesquisa, etc.)

5-Forma de utilização do recurso (pedagógico)

- () introduzir de conteúdo
- () Aprofundar conteúdo
- () Pesquisa de conteúdo
- () Esclarecimento de dúvidas
- () Provocar ou estimular um debate
- () Fazer demonstração de como utilizar as TIC's para a realização de atividades acadêmicas
- () Fazer demonstração da aplicação didáticopedagógica do recurso utilizado.
- () Dar exemplos de utilização em outras situações educacionais

Espaço para fazer observações:

6- Quanto à capacidade do professor operar o equipamento utilizado, este apresenta:

- a. () confiabilidade
- b. () dificuldade
- c. () constrangimento
- d. () incerteza
- e. () ignora

No caso das opções b, c ou d, o professor;

- () não solicita ajuda
- () solicita auxílio de um acadêmico
- () solicita auxílio de um técnico
- () solicita auxílio de um colega

Espaço para fazer observações:

7.6- A seqüenciadidáticapedagogica de intervenções quanto a utilização das TIC's em sala de aula são preparadas pelos professores do curso de pedagogia

() sim

() não

() muito pouco

APÊNDICE - E**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA
DA PUC Goiás, NAS DISCIPLINAS OBSERVADAS**

1- Com que frequência as TIC são utilizadas pelas professoras em suas aulas?

- em 100 % das aulas dadas
 em 60 % das aulas dadas
 em 20 % das aulas dadas
-
-
-

2-Descrição dos equipamentos utilizados

3.1-O estado de conservação e quantidade dos equipamentos utilizados na formação inicial pelos os professores do curso de pedagogia apresentam:

- 100 % conservados e em quantidade satisfatória
 80% em bom estado de conservação e em quantidade satisfatória
 40% em estado regular e pouca quantidade

4.1 Quanto aos Aspectos didático-pedagógicos

4.1-Quais as ferramentas mais utilizadas na formação inicial do Curso de Pedagogia pelo professor da PUC GO:

- Vídeocassete/DVD
 Projetor multimídia
 Laboratório de informática
 Televisão
 TV digital
 cinema sonoro,
 fotografia
 telefone móvel
 virtualidade" internet, CD-ROM, msm, email, bloog, Twiter"
 a imprensa-"livro, textos, periódicos, revistas"
 lista eletrônica/fórum
 diafilmes com som

- () áudio e videoconferência
- () fala baseada em conceitos
- () retroprojektor

Espaço para fazer observações:

os equipamentos são conduzidos por um técnico para a sala de aula com adaptações e muita dificuldade tanto para os alunos quanto para os professores assistirem o filme por motivos de acomodação no espaço

5-Com que finalidades didático-pedagógicas as TIC são utilizadas?

- () para introduzir de conteúdo
- () ressignificar conteúdos
- () instrumento de pesquisa
- () esclarecer dúvidas
- () estimular debates
- () incentivar criatividade
- () fazer demonstração de como utilizar as TIC em suas atividades acadêmicas

6- A presença das TIC como meio educacional favorece a reflexão sobre a formação inicial do pedagogo, a identificação dos fatores que geram inovações e condições de estabelecimento de novas práticas

- () sim
- () não
- () as vezes

6.1- As TIC como meios tecnológicos são dotados do poder de instaurar um novo paradigma pedagógico que permitem a instalação desta “modalidade de ensino”, para:

- () mediação pedagógica por meio da mediação tecnológica,
- () autonomia do aluno,
- () interatividade
- () colaboração

7- Em sua concepção o laboratório de informática do departamento de Pedagogia da PUC GO, constitui em um ambiente virtual de aprendizagem, onde os acadêmicos podem experimentar na prática as TIC:

- sim
- não
- as vezes

8-Na sua opinião, quais os exemplos de utilização das TIC em outras situações educacionais?

ANEXOS

ANEXO I

QUADRO I. Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – 2004/1

Per	Código	Disciplinas	Teo-Prat*		Lab	Total	Requisitos	
			Prel	Prát			Pré	Co
	HGS1200	Sociedade Cultural e Educação	03	01		04		
	LET 4101	Língua Portuguesa I	03	01		04		
	EDU 2013	História da Educação I	05	01		05		
1º	EDU 1010	Infância, adolescência, sociedade e cultura	03	01		04		
	EDU 1020	Arte – Educação	04	02		06		
		N. DE CRÉDITOS		06		24		
	FIT 1310	Filosofia	03	01		04		
	EDU 1220	Teorias da Educação II	03	01		04		
	EDU 1002	História da Educação II	03	01		04	EDU 2013	
	EDU 1130	Pensamento Científico	03	01		04		
2º	EDU 1001	Sociologia da Educação I	03	01		04		
	EDU 1120	Didática Fundamental	03	01		04		
		N. DE CRÉDITOS		06		24		
	EDU 1101	Psicologia da Educação I	05	01		06		
	MAF 1620	Educação, Comunicação e Mídia	02		02	04		
	EDU 1110	Pesquisa Educacional	03	01		04	EDU 1130	
	EDU 1122	Sociologia da Educação II	04	–		04	EDU 1001	
3º	EDU 1401	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem I	03	01		04		
		N. DE CRÉDITOS		03		22		
	FIT 1720	Teologia e Formação de Professores	03	01		04		
	EDU 1030	Políticas Educacionais	03	01		04		
	EDU 1022	Psicologia da Educação II	05	01		06	EDU 1101	
	EDU 1040	Currículo: Políticas e Práticas	03	01		04		
4º		Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem II	04	–		04	EDU 1401	
		Estágio Supervisionado I	02	04		06	EDU 1120	
		N. DE CRÉDITOS		08		28		
	EDU 1140	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	03	01		04		
	EDU 1500	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Matemática	05	01		06		
	EDU 1410	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências Naturais	05	01		06		
5º	EDU 1403	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem III	03	01		04	EDU1401/1402	
	EDU 1502	Estágio Supervisionado II	02	04		06	EDU1120/1501	EDU1500/1410
		N. DE CRÉDITOS		08		26		
	EDU 1510	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa	05	01		06		
	EDU 1610	Fundamentos teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia e História	05	01		06		
6º	EDU 1530	Educação de Jovens e Adultos – EJA	03	01		04		
	EDU 1503	Estágio Supervisionado III	02	06		08	EDU 1120/1501/1502	EDU 1510/1610
		N. DE CRÉDITOS		09		14		
	EDU 2020	Filosofia da Educação	06	–		06		
	EDU 1350	Monografia	08	–		08	EDU 1130/1110	
	EDU 1540	Educação e Trabalho	03	01		04		
7º	EDU 1504	Estágio Supervisionado IV	02	06		08	EDU1120/1501/1502/1503	
		N. DE CRÉDITOS		07		26		
1º ao 7º períodos – Atividades Acadêmico-Científico-Culturais								
Integralização Curricular: 174 créditos – 2.610 horas								
INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR – n. DE CRÉDITOS							174 x 15 = 2.610h	
ATIVIDADES CIENTÍFICO-CULTURAIS							200h	

INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR	2.810h
HORAS DE PRÁTICA EDUCATIVA	405h
HORAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO	420h
HORAS DAS DISC. DE FORMAÇÃO GERAL PUC GOIÁS (Carga Horária de Preleção)	1.800h
HORAS DAS DISC. DE FORMAÇÃO PEDAG. COMUNS AS LICENCIATURAS (Carga Horária de Preleção)	240h
HORAS TEO. DAS DISC. FORM. ESPECÍFICA (Carga horária de Preleção)	1.335h
HORAS DE LABORATÓRIO	30h

ANEXO II

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA E FÍSICA
DISCIPLINA: EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E MÍDIA

1 - EMENTA: Relação entre Educação e Comunicação. Utilização das tecnologias da informação e da comunicação no processo ensino-aprendizagem e suas implicações pedagógicas e sociais – limites e possibilidades. Os ambientes virtuais de aprendizagem e a mediação pedagógica potencializada por essas tecnologias.

2 - OBJETIVOS:

- Refletir sobre a relação existente entre Educação, Comunicação e Mídias e o uso de recursos tecnológicos comunicacionais no processo ensino-aprendizagem.
- Analisar a relação existente entre Educação, Comunicação e Mídias, identificando as implicações pedagógicas dessa relação na formação de um sujeito crítico e autônomo;
- Aprender a ser um espectador ativo, um explorador autônomo e um ator da comunicação midiática;
- Analisar a utilização das tecnologias de comunicação e informação dentro de uma visão inovadora e participativa de educação presencial e não presencial.

3 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

A disciplina será desenvolvida através dos seguintes eixos temáticos:

- I. Educação, comunicação e mídia
 - Educação para os meios
 - Educação pelos meios
- II. Educação para os meios
 - Leitura crítica da televisão

- Leitura crítica da internet

III. Educação pelos meios

- Aplicações pedagógicas da televisão e da internet
- O papel do professor na utilização dos meios

4- REFERÊNCIAS BÁSICAS

BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia educação. **Campinas: Autores Associados, 2001.**

BACCEGA, Maria Aparecida. **Televisão e escola: uma mediação possível?** São Paulo: SENAC São Paulo, 2003.

MASETTO, M. T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia.** In: MORAN, M..

MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.**

Campinas: Papyrus, 2000.

SANCHO, Juana Maria; HÉRNANDEZ, Fernando. **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006

SILVA, Marco. Reinventar a sala de aula na cibercultura. **Pátio**, Porto Alegre: Artmed, a. VII, n. 26, maio/jul., 2003, p. 12-156.

5- REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES:

ALAVA, Séraphin (Orgs.) **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARRETO, Raquel G. **Formação de professores, tecnologias e linguagens.** São Paulo: Loyola, 2002.

BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papyrus, 2000.

BELLONI, Maria Luiza (Org.). **A formação na sociedade do espetáculo.** São Paulo: Loyola, 2002.

FARIA, Maria Alice. **Como usar o jornal na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2001. (Coleção Repensando o ensino).

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula.** São Paulo: Contexto.

FERRÈS, Juan. **Televisão e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

- GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (Org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. Cultura jovem, mídias e escola: o que muda no trabalho dos professores? In: **Revista Educativa**, v. 9, n. 1, Goiânia: PUC GOIÁS, jan./jun., 2006, p. 25-45.
- MARCONDES, Beatriz; MENEZES, Gilda; TOSHIMITSU, Thaís. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2000. (Coleção Como usar na sala de aula).
- MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (Orgs.). **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/ Secretaria de Educação a Distância. **Mediaticamente! Televisão, cultura e educação**. Série de estudos. Educação a Distância. Brasília, 1999.
- MORAN, José Manuel. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/espacos.htm>. Acesso em: set. de 2004.
- _____. **Como utilizar a Internet na educação**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/internet.htm>. Acesso em: 24 set. 2005.
- _____. **Desafios da Internet para o professor**. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/desaf_int.htm. Acesso em: 25 set. 2005.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- OLIVEIRA, Celina Couto de (Org.). **Ambientes informatizados de aprendizagem: produção e avaliação de software educativo**. Campinas: Papirus, 2001.
- OROFINO, M. I. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2005. 176 p.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Televisão e escola: conflito ou cooperação?** São Paulo: Cortez, 2000.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia.** Campinas: Papyrus, 1996.

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na cibercultura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SANCHEZ, Francisco Martinez. **Os meios de comunicação e a sociedade.**

SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teoria, práticas, legislação e formação corporativa.** São Paulo: Loyola, 2003.

TOSCHI, Mirza Seabra. Linguagens midiáticas em sala de aula e a formação de professores. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves (Org.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VALENTE, José Armando (Org.). **Computadores e conhecimento: repensando a educação.** Campinas: UNICAMP, 1993.