



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Ranieri Braga dos Santos

**AS CONCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS ACERCA DA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS
NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIR**

**Porto Velho – RO
2018**

Ranieri Braga dos Santos

**AS CONCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS
NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para obtenção ao título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria

Linha de Pesquisa: Formação Docente

**Porto Velho – RO
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

S237c Santos, Ranieri Braga dos.

As concepções dos acadêmicos acerca da formação inicial de professores para o uso das tecnologias no curso de Pedagogia da UNIR / Ranieri Braga dos Santos. -- Porto Velho, RO, 2018.

88 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Tecnologia da informação e comunicação. 2.Formação docente. 3.Curso de pedagogia. I. Faria, Wendell Fiori de. II. Título.

CDU 37.011.3(811.1)



ATA DA DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO

Aos trinta dias do mês de abril do ano de dois mil e dezoito, às dezesseis horas, teve início sessão pública de **Defesa** de Dissertação, na sala do LICBIO, no *Campus* José Ribeiro Filho da Universidade Federal de Rondônia onde se reuniram os membros da Banca Examinadora composta pelos professores doutores Wendell Fiori de Faria (Presidente), Tatiane Castro dos Santos (Membro externo), Rosângela de Fátima Cavalcante França (Membro interno), a fim de argüirem **Ranieri Braga dos Santos**, acerca da Dissertação intitulada: AS CONCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIR, sob orientação do Prof. Dr. **Wendell Fiori de Faria**. Aberta a sessão pelo presidente da mesma, coube ao mestrando, na forma regimental, expor a sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionado pelos membros da banca examinadora e, tendo dado as explicações necessárias, **Ranieri Braga dos Santos** foi **APROVADO**, fazendo jus ao título de **Mestre em Educação**, devendo apresentar na forma e no prazo regimental toda a documentação necessária para a emissão do Diploma pela Universidade Federal de Rondônia.

Recomendações da Banca:

Inserir as recomendações da banca e do orientador apresentadas no ato da qualificação e não atendidas no texto na versão apresentada para a defesa, principalmente em relação a metodologia da pesquisa e análise dos dados. Revisar o texto conforme recomendações apresentadas na defesa.

Porto Velho, 30 de abril de 2018.

Prof. Dr. Wendell Fiori de Faria
(Orientador/Presidente - PPGE/UNIR)

Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos
(Membro Externo – PPGE/UFAC)

Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Profa. Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral
(Membro Suplente – PPGE/UNIR)

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho aos meus pais, o
seu Antônio e a dona Dulce que durante
todos os momentos da minha vida me
incentivaram, apoiaram, brigaram e
fizeram todo o possível para que eu fosse
alguém melhor.*

*Dedico a todos os amigos e amigas que
estiveram por perto sempre que precisei,
aguentando toda a loucura que é o
processo de conclusão desta etapa e de
muitas outras.*

*Dedico especialmente à minha filha,
Júlia Oliveira Castoldi dos Santos,
minha maior fonte de força e inspiração
para todos os segundos da minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Quero deixar aqui meus mais sinceros agradecimentos a todos que de alguma forma contribuíram para a conclusão de mais esta fase da minha vida, citados aqui ou não, vocês foram e são muito importantes para mim.

Agradecimentos especiais, primeiramente aos meus pais que sempre me permitiram crescer cada vez mais e buscar voos cada vez mais altos, meu eterno obrigado por tudo que os senhores fizeram e fazem por mim todos os dias.

À minha filha que é tão importante quanto o ar que respiro. Desde que você passou a existir, se tornou meu primeiro e último pensamento todos os dias, do abrir os olhos ao acordar até o meu último suspiro antes de dormir. Espero ser para você pelo menos um décimo de tudo que os seus avós são e representam para mim.

Aos meus irmãos Kley Rogério, Keila Santos e Tony Rubens, que me servem de referência para tantas coisas na vida, me esforço todos os dias para dar à vocês o orgulho que vocês sempre me deram e continuam dando.

Um obrigado muito especial ao Profº. Drº. Wendell Fiori de Faria, que foi durante todo esse tempo, mais que um orientador, acreditou nessa jornada até mesmo quando eu pensei em desistir. Sem o senhor nada disso seria possível. Minhas sinceras desculpas por tantos contratemplos e meu mais sincero agradecimento por tudo.

À Profª. Drª. Rosângela de Fátima Cavalcante França que, aos 45 do segundo tempo da prorrogação, interveio por mim e me deu forças para encerrar essa jornada complicada (por mim).

Aos meus amigos, que inúmeras vezes me apoiaram de tantas formas que nem tenho como descrever. A cada um de vocês: Lorrán, Daniel, Luciano, Aristeu, Brenno, Luis Guilherme, Alberto, Aldo, Igor, Caio, Eric, Cleuton, Thiago, Pedro Vitor, Diego, Maycon, Renata, Carol, Laís, Ana Vitória, Tássya, Cecília e tantos outros que não estou citando mas que guardo no fundo do coração.

Aos colegas que fiz no Motoclube Jaguaras SBK, que de formas não muito ortodoxas me incentivaram durante todo o tempo que estivemos próximos. Vocês são pessoas incríveis independente de qualquer coisa.

À minha turma do mestrado que foi indispensável em todas as etapas dessa loucura. Vocês são os melhores acadêmicos que tive o prazer de conhecer. Jamais esquecerei vocês.

Por fim, um muito obrigado a Cíntia Gonçalves e à dona Geisa Cristina Batista, que me fizeram participar de tudo isso. Muito obrigado!

RESUMO

A constante evolução tecnológica exige que os processos formativos sejam revistos e que os modelos propostos sejam realinhados às necessidades fundantes para a formação dos professores para atuar em uma sociedade que cada vez mais utiliza os recursos tecnológicos nos diversos setores da vida. Dentro deste contexto, encontramos a figura do pedagogo que atua tanto como professor quanto na gestão escolar, corresponsáveis por diferentes tarefas no decorrer de todas estas transformações, considerados peças chave na concretização dos direitos de aprendizagem das crianças. Paralelamente, a partir das últimas cinco décadas, observamos uma incursão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos mais diversos campos da vida cotidiana, exigindo o desenvolvimento de novas competências da sociedade como um todo, inclusive no processo educacional. Assim, este estudo teve, como objetivo verificar qual a percepção dos acadêmicos da disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia no campus de Porto Velho, sobre os conteúdos e métodos utilizados em sala de aula. Trata-se de um estudo realizado no curso de Pedagogia desta instituição, a partir de uma pesquisa do tipo exploratória com uma abordagem qualitativa, na qual se buscou compreender as formas em que as tecnologias digitais são abordadas no decorrer da disciplina citada com base nos relatos coletados dos acadêmicos. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário que foi aplicado para 59 graduandos do curso em questão, em duas turmas que concluíram a disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação, constante do 3º (terceiro) período do curso, nos anos de 2015 e 2016. Os resultados mostram certo descontentamento por parte dos acadêmicos que sentem dificuldades em associar de forma uníssona o conteúdo apresentado nas aulas ao conteúdo proposto no ementário da disciplina. A presença marcante dos diversos componentes tecnológicos no dia-a-dia destes alunos, conforme mostram os dados, demanda uma abordagem mais profunda, de acordo com o que foi constatado com as respostas. A partir destas, consideramos que a utilização das tecnologias como recurso metodológico de ensino merece uma atenção especial na formação atual de professores e pedagogos, já que estes, ao assumirem funções educacionais podem vir a ser corresponsáveis pela formação de outros ao longo de sua vida em uma sociedade que vem ampliando o uso das tecnologias nos diversos espaços da vida pessoal, profissional e educacional.

Palavras-chave: Tecnologias de informação e comunicação; Formação docente; Curso de Pedagogia.

ABSTRACT

The constant technological evolution demands that the formative processes be revised and that the proposed models be realigned to the fundamental needs for the formation of the teachers to act in a society that increasingly uses the technological resources in the diverse sectors of the life. Within this context, we find the figure of the pedagogue who acts both as teacher and in school management, responsible for different tasks in the course of all these transformations, considered key pieces in the realization of children's learning rights. In parallel, from the last five decades, we observe an incursion of Information and Communication Technologies (ICT) in the most diverse fields of everyday life, requiring the development of new competences of society as a whole, including in the educational process. Thus, this study aimed to verify the perception of the students of the Applied Technology to Education discipline of the Pedagogy course of the Federal University of Rondônia at Porto Velho campus, about the contents and methods used in the classroom. This is a study carried out in the course of Pedagogy of this institution, based on an exploratory research with a qualitative approach, in which it was sought to understand the ways in which digital technologies are approached during the course of the cited discipline based on the reports collected from academics. As a data collection instrument, a questionnaire was used that was applied to 59 undergraduates of the course in question, in two classes that completed the Applied Technology to Education discipline, which was included in the 3rd (third) period of the course, in the years 2015 and 2016. The results show some discontent on the part of the academics who find it difficult to associate in a unified form the content presented in the classes to the content proposed in the course syllabus. The marked presence of the various technological components in the day-to-day of these students, as the data show, demands a deeper approach, according to what was verified with the answers. From these, we consider that the use of technologies as a methodological teaching resource deserves special attention in the current formation of teachers and pedagogues, since these, assumes the educational functions they become co-responsible for the formation of others throughout their life in a society that has been increasing the use of technologies in the various spaces of personal, professional and educational life.

Keywords: Information and Communication Technologies; Teacher's Formation; Pedagogy Course.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Caracterização por gênero.....	53
Gráfico 2 - Classificação de acadêmicos por faixa etária.....	54
Gráfico 3 - Classificação de acadêmicos por ano de ingresso no curso.....	55
Gráfico 4 - Classificação por formação prévia em curso de Informática ou similar....	56
Gráfico 5 - Classificação de acadêmicos quanto ao uso de celulares e/ou computadores no dia a dia.....	58
Gráfico 6 - Quantitativo referente aos conteúdos acessados através de celulares e/ou computadores.....	59
Gráfico 7 - Quantidade de acadêmicos que declararam conhecer integralmente a ementa da disciplina.....	60
Gráfico 8 - Percepção dos acadêmicos sobre as tecnologias propostas na ementa da disciplina e o que foi exposto em sala de aula.....	61
Gráfico 9 - Opinião dos acadêmicos sobre a carga horária de 80 horas para a disciplina citada.....	62
Gráfico 10 - Reconhecimento das Tecnologias de Informação e Comunicação utilizadas em sala de aula durante a referida disciplina.....	63
Gráfico 11 - Percepção sobre o nível de satisfação dos acadêmicos a respeito da disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação.....	64

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CAIE – Comitê Assessor de Informática para Educação de Primeiro e Segundo Graus
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIE – Comitê Especial de Informática na Educação
CIEDS – Centros de Informática Aplicada à Educação de Primeiro e Segundo Graus
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno
CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
EDUCOM – Projeto Educação com Computadores
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
FORMAR – Centro de Formação “Formar Para Educar”
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
PRONINFE – Programa Nacional de Informática Educativa
SEI – Secretaria Especial de Informática
SEPS – Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Graus
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
UFGRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIR – Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA, NOVOS CENÁRIOS PARA O PROCESSO DE ENSINO.....	20
1.1 A origem das tecnologias e um novo paradigma social globalizado.....	20
1.2 Novas perspectivas para a tecnologia na educação brasileira.....	27
2. RECORTES TEMPORAIS DA PEDAGOGIA NO BRASIL E SEUS DESDOBRAMENTOS AO LONGO DO SURGIMENTO DAS TICS.....	34
2.1 Cenários pedagógicos no Brasil durante os séculos XX e XXI.....	35
3. METODOLOGIA.....	53
3.1 Percurso metodológico, <i>locus</i> e sujeitos da pesquisa.....	53
3.2 A análise dos dados.....	55
4. PERCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS EM RELAÇÃO AO ENSINO E USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA DISCIPLINA DE TECNOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO.....	56
4.1 Reconhecendo os acadêmicos pesquisados e suas relações com as tecnologias....	57
4.2 Percepções sobre a disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação e seus conteúdos.....	63
4.3 Análise das falas dos acadêmicos.....	68
4.4 Relevância das TICs na formação inicial do professor/pedagogo.....	69
4.5 Relevância do conteúdo abordado nas aulas da referida disciplina.....	71
5. TECENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PESQUISA.....	67
REFERÊNCIAS.....	75
APÊNDICA A – Questionário aplicado aos acadêmicos da disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia	79
APÊNDICE B – Carta de apresentação do pesquisador	84
ANEXO A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	86

INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais no cotidiano dos seres sociais do século XXI, pautada pelo uso cada vez mais recorrente de equipamentos tecnológicos como celulares e computadores, é incontestável. Um número significativo de pessoas vive hoje imerso em meios dinâmicos de comunicação, produção e construção de conhecimento, fortemente impulsionados pela presença de tais tecnologias, que transformaram a forma como as múltiplas atividades eram anteriormente desenvolvidas.

Neste percurso evolutivo da inserção da tecnologia nos diversos âmbitos da vida social, política e econômica, a educação não ficou alheia a este processo e os resquícios iniciais encontram-se na tendência pedagógica implantada no regime militar brasileiro na década de 1970; neste período, o que se percebe através das práticas constatadas é que se buscava desenvolver uma ação educativa que objetivava tentar substituir os professores por vídeos e computadores.

Contudo, mesmo com a expansão dos cursos à distância, a partir dos primeiros anos do século XXI, os processos educacionais têm deixado claro que docentes não são dispensáveis e que a substituição completa por máquinas é impossível, pois o processo ensino e aprendizagem é complexo e supera a relação homem/máquina. Apesar da impossibilidade de substituição completa da relação entre professores e alunos por máquinas, o uso das tecnologias da aprendizagem como mais um recurso no processo ensino e aprendizagem é possível e tem condições de facilitar e ampliar a aprendizagem. Neste contexto, enfatizamos a importância de que o docente possa ser formado com uma base que possibilite utilizar os recursos tecnológicos como instrumento para o desenvolvimento da aprendizagem tecnológica, já que o uso de métodos e técnicas de cunho tecnológico, no processo de construção do conhecimento, ao invés da mera transmissão/recepção que era praticada em muitas instituições de ensino anteriormente nas escolas e universidades, vislumbra-se agora novas formas de interação que ocorrem entre professores, alunos e os conhecimentos a serem ensinados/aprendidos, podendo estar subsidiados por relações presenciais e/ou a distância, utilizando como suporte os recursos tecnológicos.

O uso dos componentes tecnológicos como recurso metodológico de apoio ao processo de ensino e aprendizagem fez despertar o interesse em pesquisar a presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em disciplinas no currículo do curso de Pedagogia. À priori, este interesse se originou da minha experiência vivida durante um espaço

de tempo de aproximadamente 3 anos como docente em uma Instituição de Ensino Superior privada na cidade de Porto Velho. Tal fato ocorreu entre o primeiro semestre de 2013 e o último de 2015. Durante este período, pude constatar, nas falas de alunos e professores, em cursos como de Administração, Ciências Contábeis e Pedagogia, as dificuldades enfrentadas pelos próprios docentes em sala de aula quanto ao uso e/ou conhecimento sobre as mais diversas tecnologias que eram ou poderiam ser utilizadas com o intuito de dinamizar, ampliar ou facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

No período indicado, também foi possível constatar que as dificuldades se mostraram recorrentes ao longo das aulas e em outros cursos, conforme apontado, também se estendiam a diferentes instituições. Tal situação me instigou a investigar as dimensões em que as tecnologias aparecem na atual formação de professores, optando pelos professores dos anos iniciais e pedagogos¹, que normalmente também são responsáveis futuramente pela formação de outros professores, bem como pelas pesquisas acerca da educação e seus métodos.

Para compreender melhor a situação presenciada, voltei minha atenção para a formação inicial de professores e seu contato com tais tecnologias. Busquei conhecer as diretrizes que orientam a organização curricular do Curso Presencial de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia², ofertado no Campus de Porto Velho. O referido curso forma professores e pedagogos não apenas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, mas para todas as modalidades de ensino presentes no sistema educacional brasileiro atual, incluindo as Instituições de Ensino Superior no Estado de Rondônia. A problemática investigada foi a seguinte: Os acadêmicos do curso de Pedagogia da Unir percebem de forma positiva sua relação com as tecnologias apresentadas durante sua formação na disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação ofertada pelo curso?

No intuito de delimitar o recorte da pesquisa, foi realizado um levantamento preliminar para abordagem desta questão. Focalizei a presença das Tecnologias como componente curricular no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia e como estas eram desenvolvidas em sala de aula na perspectiva dos acadêmicos que cursavam a disciplina que é dedicada especificamente ao ensino do uso da tecnologia como recurso metodológico de aprendizagem. Tal ação nos permitiu traçar um plano investigativo que nos

¹ Ao utilizar o termo Pedagogo, incluímos os gêneros feminino e masculino, com intuito de facilitar a leitura. Reconhecemos que estudos atuais diferem o gênero.

² A Universidade Federal de Rondônia possui também um curso de Pedagogia à distância trabalhado na UAB – Universidade Aberta do Brasil; portanto, destacamos que o curso ao qual nos referimos aqui será o curso presencial oferecido.

guiou até identificar como se deu a abordagem teórica e prática das tecnologias no referido curso.

Com base em obras recentes sobre o tema, observei uma nova compreensão sobre o assunto, em particular de que a Pedagogia deve ser entendida como a ciência da prática social da educação, responsável também pela transformação da vida em sociedade através dos seres sociais que nela se relacionam. Sob tal pensamento, recorro a contribuição de Libâneo e Pimenta que diz:

Diferentemente das demais ciências da educação, a Pedagogia é ciência da prática. (...) Ela não se constrói como discurso sobre a educação, mas a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção de saberes, no confronto com os saberes teóricos. (...) O objeto/problema da Pedagogia é a educação enquanto prática social. Daí seu caráter específico que a diferencia das demais (ciências da educação), que é o de uma ciência prática – parte da prática e a ela se dirige. A problemática educativa e sua superação constituem o ponto central de referência para a investigação (LIBÂNEO e PIMENTA, 2002).

É a partir deste ponto que destaco a necessidade de investigação e discussões sobre a relevância das tecnologias como recurso didático-metodológico dentro da formação do pedagogo que também atua como professor dos anos iniciais, associando teoria e prática de forma uníssona no contexto do currículo e da formação ofertada no curso de Pedagogia. Compreender a relação existente entre a presença consolidada das tecnologias e o cotidiano, reforça a necessidade de sua presença também na educação e nos processos formativos que esta tecnologia oferece à sociedade.

Por volta de 1990, até a virada do séc. XXI, como expresse anteriormente, presenciamos esta inserção de novas tecnologias em todas as áreas da sociedade. A internet se espalhou e os equipamentos para seu acesso se tornaram mais acessíveis. Diante desta expansão faz-se necessário enxergar que os alunos de hoje são cidadãos da sociedade da informação: “esses alunos de cuja formação estamos falando, são indivíduos multimídia, muito diferentes do que foram seus pais e professores. [...] pertencem ao que se está chamando geração Nintendo” (MARINHO, 2002, p. 43).

De acordo com César Coll (um dos principais coordenadores da reforma educacional espanhola), e Charles Monereo (Doutor em Psicologia na educação da Universidade Autônoma de Barcelona):

Estamos assistindo há décadas ao surgimento de uma nova forma de organização política, econômica, social e cultural, identificada como sociedade da informação, que comporta novas maneiras de trabalhar, comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar, e, em suma, de viver. E as TIC em sua dupla condição de causa e efeito, têm sido determinantes nessa transformação. Entre todas as tecnologias criadas pelos seres humanos, aquelas relacionadas com a capacidade de representar e transmitir a informação, ou seja, as tecnologias da informação e da comunicação

revestem-se de especial importância, porque afetam o dia a dia de alunos e professores. Vivemos em uma época em que as coisas vão além da base comum do conteúdo. (COLL, 2011, p. 17)

Sob esta ótica, Negroponte (2001, p. 11) suscita que o uso das tecnologias digitais distingue gerações, marcando uma verdadeira divisão cultural: “quando [...] um adulto vem contar que descobriu o CD-ROM, posso adivinhar que ele tem um filho entre cinco e dez anos de idade”. A interação das crianças dessa nova sociedade da informação, com as tecnologias da informação, se dá de forma natural, inclusive ajudando os adultos que têm dificuldades para incorporar as novidades tecnológicas.

Tapscott (1999, p. 1-2) destaca como principal diferença entre esta geração e suas antecessoras, o fato de que essa é a primeira geração a crescer cercada pelas mídias digitais: “pela primeira vez na história, as crianças sentem-se mais confortáveis, são mais instruídas e versadas que seus pais e professores numa inovação tão importante para a sociedade”. Professores com uma formação inicial com mais de vinte anos, têm sido levados a rever sua formação que não dá mais conta de educar crianças, jovens e adultos, versados em mídias digitais, que em muitos casos, possuem um conhecimento maior sobre a tecnologia do que eles, e que interagem com o conhecimento de diferentes formas.

Entendemos que em muitos casos a falta de conhecimento em si não é o ponto principal dos problemas referentes ao uso de tecnologias, mas sim a falta de instrução técnica e científica para lidar com muitas destas novas tecnologias. Vale ressaltar que a tecnologia por si só não é solução milagrosa para a evolução dos processos formativos na educação, esta deve ser entendida como um componente que dá suporte às novas técnicas, metodologias e formas de desenvolver os processos educacionais de ensino e aprendizagem.

Toda esta nova dinâmica empreendida no processo ensino e aprendizagem deflagra um novo paradigma educacional, marcando profundamente toda esta geração. Silva (2002) ressalta que as novas tecnologias de informação e comunicação, a exemplo dos computadores, modificaram a linearidade da transmissão das informações na construção do conhecimento. Instaurou-se uma perspectiva comunicacional bidirecional que questiona os modelos simplificadores que ainda predominam nas escolas. A prática docente ainda remonta o paradigma clássico advindo da ciência moderna, com uma nítida separação entre a emissão pelo professor e a recepção pelos alunos. É evidente que “a emergência da interatividade é um fenômeno da sociedade da informação” e não se trata de mero modismo, mas de transformações significativas e de caráter permanente, vez que “as novas tecnologias

interativas renovam a relação do usuário com a imagem, com o texto, com o conhecimento" (SILVA, 2002, p. 10-21).

Quando escolhemos o curso de Pedagogia para a realização da pesquisa, entendemos que a formação dos professores e pedagogos contemporâneos estabelece relação direta com a incorporação das tecnologias como componente curricular. Tal fato implica em conjunções complexas, que não se reduzem ou completam com a implantação de laboratórios de informática ou outros componentes tecnológicos instrumentais, mas envolvem uma revisão dos modelos de formação institucionalizados, no qual os docentes ocupam uma posição crucial no ajustamento entre o processo formativo que ocorre na universidade e na escola e aquilo que os sujeitos vivenciam no cotidiano, como agentes de mudança e transição social.

Pensamos no curso de Pedagogia como *locus* de formação que, desde a sua consolidação, por volta de 1939, por tradição e legitimidade, prepara os profissionais da educação no Brasil para atuarem como professores e gestores nos processos educativos escolares e não escolares. Apesar disso, muitas políticas governamentais voltadas para a Educação trazidas em forma de projetos de inserção tecnológica como o PROINFO (1997), relacionadas ao uso de equipamentos tecnológicos ou à formação de professores e ao próprio curso de Pedagogia, tinham como intencionalidade promover mudanças no campo de formação desse profissional.

O PROINFO, Programa Nacional de Tecnologia Educacional, foi um programa criado pela Portaria nº522/MEC, em 9 de abril de 1997. Através dele, o MEC comprava, distribuía e instalava laboratórios de informática nas escolas públicas da educação básica. Em contrapartida, os governos locais (prefeituras e governos estaduais) devem providenciar a infraestrutura das escolas, indispensável para que elas recebam os computadores. Apesar de não ser um programa voltado especificamente para a formação de professores, o PROINFO possibilitou uma inserção tecnológica até então não oferecida às escolas da educação básica, fator que também contribuiu para desencadear as reflexões diante do uso das tecnologias como recurso metodológico de ensino e aprendizagem nas escolas, fato que desencadeia a necessidade da formação dos professores em consonância com o domínio sobre o uso de tais recursos.

Dentre estas medidas ressaltamos as políticas de valorização dos profissionais da educação ocorridas ao longo dos anos e consolidadas na LDB 9.394/96, mesmo as que ainda não foram implementadas de forma integral. Também destacamos a reafirmação de uma base comum nacional para a educação básica; recentemente no dia 6 de abril de 2017, a BNCC, Base Nacional Comum Curricular, foi entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho

Nacional de Educação. O CNE foi designado pela Lei 9.131/95 como órgão normativo do sistema nacional de educação responsável pela apreciação da proposta e redator do parecer e da proposta de resolução que foi homologada pelo MEC. A Resolução CNE/CP nº2, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Desta forma, o que se discute é o compromisso com a qualidade de forma ampla e a atualização do curso de Pedagogia que forma estes profissionais da educação, em consonância com os desafios contemporâneos encontrados na sociedade atual frente ao paradigma tecnológico.

Seguindo este raciocínio, pensamos que os esforços devem ser direcionados para a qualidade da formação, com a construção de uma prática pedagógica inovadora, que tenha a tecnologia como um componente metodológico de apoio para formar alunos críticos, reflexivos e investigadores contínuos em suas áreas de atuação no campo educacional (BEHRENS, 1999). Observamos durante a formação destes professores na universidade a dinâmica da inovação pedagógica, que: “consiste na implantação do construtivismo sócio interacionista, ou seja, a construção do conhecimento pelo aluno mediado por um educador” (VALENTE, 1999, p. 22) é facilitada também quando o educador dispõe de recursos tecnológicos como os da informática, propiciando uma intervenção mais efetiva.

Ao propor a pesquisa, objetivei identificar na percepção dos acadêmicos do Curso de Pedagogia que concluíram a disciplina Tecnologia Aplicada à Educação, suas percepções a respeito da presença das TIC durante a sua formação. Através de um questionário, levantamos informações que consideramos pertinentes, para uma caracterização atual sobre a presença das Tecnologias de Informação e Comunicação nesse momento da sua formação da Universidade Federal de Rondônia. Dentro do ementário do curso, identificamos apenas a disciplina intitulada “Tecnologia Aplicada à Educação” presente no terceiro período, como componente curricular que representa diretamente o ensino de tecnologias na educação. Desse modo, elencamos os acadêmicos que cursaram esta disciplina nos anos de 2016 e 2017, como sujeitos da pesquisa, que expuseram suas considerações e experiências acerca dos aspectos metodológicos e teóricos sobre a referida cadeira.

A análise dos dados nos revelou um cenário de descontentamento por parte dos acadêmicos no tocante à forma como o material disciplinar foi apresentado e discutido. Foi relatada a insatisfação com os conteúdos propostos, bem como a carga horária destinada às aulas, entre outras situações que serão mostradas no capítulo referente à pesquisa.

Este estudo teve como finalidade permear o campo de pesquisa sobre a formação de professores em consonância com as Tecnologias de Informação e Comunicação que possam resultar em avanços para a Educação no Estado. As etapas percorridas para sua conclusão vão desde o levantamento teórico em documentos oficiais e livros que abordaram o assunto anteriormente, até a realização da pesquisa proposta e sua análise de dados. A resultante destas etapas nos permitiu tecer argumentos que endossam a necessidade de uma atenção maior para as tecnologias na formação de professores e pedagogos no *locus* realizado que contemple desde uma revisão dos conteúdos e métodos utilizados, bem como a relevância da carga horária atualmente praticada e o fomento da prática sobre o uso de tecnologias.

Identificamos a seguir a estrutura de apresentação dos conteúdos desta dissertação, separados por seções.

Encontram-se nesta seção introdutória as características do problema que norteiam a pesquisa, os objetivos pretendidos, o espaço em que se deu a pesquisa e uma caracterização do curso e de seus sujeitos. Buscamos dessa forma ambientar aqueles que a encontrarem, permitindo uma percepção maior sobre o percurso e os resultados apresentados com a dissertação.

Em seguida, na segunda seção apresentamos uma breve contextualização sobre a presença das tecnologias na vida cotidiana e sua interação com a Educação no Brasil. A legislação abordada no texto representa o discurso oficial em relação ao uso e as políticas de introdução das TIC em determinados momentos do cenário educacional nacional.

Mais adiante, tratamos historicamente da constituição do curso de Pedagogia no Brasil e seus desdobramentos até os dias atuais. O caminho percorrido ao longo dos anos para sua consolidação é datado desde as primeiras décadas do século XX. O fomento do ensino superior no País caminhou junto com a organização do curso, marcado pela criação da Faculdade de Filosofia e Letras. Estes e outros detalhes sobre o curso de Pedagogia serão melhor abordados na terceira seção.

Na seção seguinte tratamos da análise dos dados coletados. Com base nas teorias da análise de conteúdo de Bardin (2011), procuramos adotar um modelo de análise similar onde os dados foram agrupados por afinidade, o que não define propriamente uma categorização, mas que nos ajudaram a identificar os questionamentos a serem feitos. Perguntas com respostas fechadas e abertas nos permitiram compreender melhor a percepção dos acadêmicos conforme destacamos anteriormente, sobre aquilo que era ensinado na disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação. Já de posse das respostas, lançamos novos olhares ao que foi exposto pelos acadêmicos, gerando categorias secundárias que nos levaram a novas

interpretações. As análises foram dispostas em gráficos que pretendem facilitar o reconhecimento do conteúdo, bem como uma melhor interpretação daquilo que foi respondido.

A última seção trata das conclusões a que chegamos, não tendo estas um fim em si mesmas, mas permitindo novos olhares sobre a formação do pedagogo na Universidade Federal de Rondônia. A compreensão sobre o uso das tecnologias, digitais ou não, dentro do campo educacional, ainda deve ser debatida com veemência, vez que sua integração pode ser primordial para que possamos avançar na construção do conhecimento e na emancipação dos cidadãos nos dias atuais.

1. EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA, NOVOS CENÁRIOS PARA O PROCESSO DE ENSINO

Seguindo a dinâmica cada vez mais veloz dos meios de comunicação e produção de conhecimento, a globalização deflagrou um determinismo tecnológico que até certo ponto alienou às produções histórico-sociais à informação rápida e condensada, forjando a ideia de sociedade do conhecimento, que de tal maneira se constitui na sociedade da informação. Os fatos que desvelam esta sociedade da informação determinaram como fundamento o princípio da tábula rasa. Perdeu-se o caráter de coisa absoluta, as mudanças ocorrem em ritmo acelerado, inviabilizando um padrão de respostas únicas. Diante deste cenário, os recursos metodológicos de ensino e aprendizagem e o processo ensino-aprendizagem pode ser visto sob a necessidade de ser repensado e provavelmente transformado, contribuindo para formar o sujeito para a sociedade pós-moderna.

1.1 A origem das tecnologias e um novo paradigma social globalizado

Cada vez mais presente nos dias atuais, a tecnologia se atrela ao cotidiano dos sujeitos da sociedade de forma irreversível. Durante toda sua existência, o homem busca novos métodos e técnicas (tecnologias) que facilitem suas atividades comunicativas, laborais, educacionais e sociais.

De forma mais abrangente, a tecnologia pode ser vista como qualquer meio físico ou não, desenvolvido pelo homem, tentando tornar seu trabalho mais rápido e prático, da roda aos celulares de última geração enxergamos a evolução destes mecanismos como algo constante no processo evolutivo traçado pela humanidade. Indo muito além das atuais tecnologias modernas e digitais, o termo existe há milênios, modificando processos educacionais, produtivos e comunicativos.

Sob esta perspectiva, o ser humano nunca agiu de forma isolada nas suas atividades físicas e cognitivas. A palavra tecnologia, para Kenski (2003, p. 91), “refere-se às ferramentas que auxiliam as pessoas a viverem melhor dentro de um determinado contexto social e

espaço-temporal [...], acompanham a vida dos homens e dos grupos sociais desde o início da civilização”.

Partindo das ferramentas utilizadas na pré-história, passando pelas ferramentas agrícolas até chegar aos modernos computadores, vislumbramos atualmente um salto gigantesco na evolução dos meios tecnológicos. Se considerarmos apenas os dois últimos séculos, nos deparamos com determinadas tecnologias que modificaram toda a forma de viver em sociedade, como por exemplo: telefone, rádio, televisão, computador e a cada vez mais presente, a Internet, criada por volta de 1969, responsável por mudanças colossais na forma de se comunicar. A expansão destes mecanismos tecnológicos foi capaz de atingir em pouco mais de quatro anos a mesma quantidade de usuários que outras tecnologias anteriores, como a televisão e o rádio que levaram aproximadamente setenta e cinco anos; a Internet recebe ainda mais destaque se considerarmos as possibilidades trazidas por ela dentro desse novo contexto tecnológico-comunicacional.

Apesar disso, é importante ressaltar que o computador não é o primeiro recurso tecnológico utilizado na educação. Durante a Revolução Científica no século XVII, a carta já era utilizada para comunicar informações científicas, estabelecendo um marco no ensino. Na metade do século XIX, ocorreu na Inglaterra uma institucionalização do ensino à distância, no qual a carta era o principal meio de comunicação entre professor e aluno, auxiliando na construção do conhecimento e denotando fins didático-pedagógicos.

A educação vive às voltas da inserção dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem aproximadamente desde 1650. Instrumentos como o Horn-Book, uma madeira com palavras entalhadas, utilizado para alfabetização de crianças e textos religiosos era uma forma na época colonial no Brasil de ajudar as crianças a aprender a ler e escrever.

Entre 1850 e 1870, tivemos outro instrumento denominado Ferule, tratava-se de uma espécie de espeto de madeira mais grosso, que servia como um apontador/indicador. Tanto o Ferule como o Horn-Book tinham dupla aplicação, serviam tanto para aprendizagem como para castigo físico imputado a alunos dispersos e/ou que não conseguiam aprender as lições. Segundo Tardif (2015), tais tecnologias surgiram no plano da cultura material, ou seja, com a descoberta dos processos de impressão de imagens (gravura sobre madeira), fato que acarretou uma expansão progressiva da cultura escrita até as camadas iletradas da sociedade, fazendo com que a cultura escolástica e dos clérigos deixasse de ser o centro cultural social.

As tecnologias utilizadas ao longo dos séculos foram, na verdade, muito variadas e de certa forma deram origem aos equipamentos atuais utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Ao longo das décadas que se seguem, diversos instrumentos foram criados

e/ou aprimorados especificamente para o ensino ou incorporados de outras áreas ao processo educativo; como exemplo temos o retroprojeto, datado de 1930, que era utilizado no campo militar e posteriormente foi trazido às escolas. Já abordando as tecnologias digitais, em 1980, temos a inserção do computador pessoal nas práticas de ensino, em 1999 foi a vez do quadro interativo e em meados dos anos 2000, o início do uso da Internet como mais um recurso metodológico que dava suporte à educação.

Somente na atualidade damos crédito das transformações às TIC, sendo que na verdade, há pelo menos três séculos, têm assumido uma dupla condição de causa e efeito em nossas escolas, e vem se tornando fator determinante para o processo de transformação da atual sociedade. É fato e citando Moraes (2011), que não podemos negar que há uma nova demanda para um novo tipo de tecnologia que, por sua vez, vem sendo gerada em decorrência do processo de maturação tecnológica e do desenvolvimento destas telecomunicações.

Para que uma tecnologia seja considerada educacional é preciso que os agentes de ensino possam utilizá-la de forma plena, propiciando o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A utilização do computador como tecnologia educacional não pode prescindir de uma reflexão mais ampla sobre a educação como ato político e social, na perspectiva do educador Paulo Freire, onde se estabelece uma relação entre quem educa e quem aprende com o auxílio da tecnologia. Educar é primordialmente um ato humano, com dimensão política que implica fazer escolhas a partir de uma reflexão crítica (FREIRE, 1998). A tecnologia consiste em um recurso metodológico do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para redimensionar a relação professor aluno no contexto geográfico, temporal e físico.

Neste sentido, entendemos o papel que a tecnologia cumpre no processo educacional, no qual ocupa o lugar de instrumento que contribui no processo metodológico de construção do conhecimento, sem abrir mão da função precípua da educação vinculada às relações humanas que se estabelecem neste processo.

Fazendo uma breve digressão histórica, pontuamos que Comenius, citado por Almeida (2000) foi responsável pela primeira revolução tecnológica educacional, as técnicas associadas à didática sob os moldes desenvolvidos por Comenius trouxeram a cartilha e o livro-texto como ferramenta de ensino-aprendizagem, com intuito de promover um novo método de construção do conhecimento voltado para uma difusão universal do ensino. Por volta do século XIX, o livro didático surgiu como um complemento à Bíblia, até então, o único livro aceito pelas comunidades e usado nas escolas como recurso metodológico de aprendizagem.

Somente em meados de 1847, os livros didáticos passaram a receber a devida importância no processo de aprendizagem e nas políticas educacionais. “Os primeiros livros didáticos, escritos, sobretudo para os alunos das escolas de elite, procuram complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados” (OLIVEIRA, 1997, p. 26). Temos na Informática hoje um novo recurso que auxilia este processo de ensino e aprendizagem, para Almeida (2000, p. 13): “A informática na educação (hoje) é um novo domínio da ciência que em seu próprio conceito traz embutida a ideia de pluralidade, de inter-relação e de intercâmbio crítico entre saberes e ideias desenvolvidas por diferentes pensadores”.

Por volta dos anos de 1950 e 1960, a tecnologia educacional tornou-se um campo próprio de conhecimento, sendo discutida nos Estados Unidos e algum tempo depois na América Latina. A partir de então surgem diversas perspectivas sobre o assunto, com o objetivo de compreender a aplicabilidade da tecnologia na educação e fundamentá-la de forma consistente, gerando respaldo técnico e científico para sua implementação plena no processo educacional.

Com o crescimento exponencial da presença de aparelhos e outras tecnologias na vida em sociedade e uma alienação social a estes novos “indivíduos”, os traços da pós-modernidade estão desenhados no cotidiano dos cidadãos.

Frigotto (1997) expõe que nessa mesma perspectiva uma vasta literatura na última década do final do século XX enfatizava uma visão apocalíptica construindo uma espécie de síndrome do fim: fim dos paradigmas, das ideologias, das classes sociais. Por outro lado, outros estudos apontam não um fim, mas um contexto de crise que se dá no plano econômico-social e ético-político, que atinge todas as instituições da sociedade. Um contexto de crise, segundo os filósofos, pelo fato de que velhas estruturas e relações não morreram e novas relações e estruturas ainda não se tornaram hegemônicas.

De tempos em tempos a sociedade se modifica, sofrendo alterações em suas mais diversas áreas; descobertas na saúde, novas formas de comércio, meios de comunicação mais dinâmicos e por aí seguem.

Impulsionado pelos avanços tecnológicos constantes ao longo dos anos, o processo evolutivo social torna-se cada vez mais rápido, substituindo métodos e técnicas, transformando o passado, ressignificando o presente e aproximando o futuro. De acordo com Frigotto (1997), o contexto sociológico atual está sendo denominado de terceira revolução industrial, e tem como características principais a microeletrônica associada à informática, a engenharia genética e novas fontes de energia, elevando os níveis mentais e intelectuais. Enquanto a primeira e a segunda revolução industrial demandaram uma potencialização da

força física humana, a dos dias de hoje exige do trabalhador flexibilidade e desenvolvimento de novas competências cognitivas, como capacidade de filtrar dados, transformando-os em informações úteis, capacidade analítica para interpretar estas informações, flexibilidade intelectual para o domínio de situações variáveis e habilidade para comunicação social (MARINHO, 2002). Diversos fenômenos têm parcela de responsabilidade neste processo, a globalização é vista como um dos principais atores destas transformações, mas que globalização é essa? Para uma maior contextualização do conceito, vale ressaltar a metáfora da fábrica global que faz uma breve descrição da globalização, segundo Octavio Ianni (2002, p.10):

A fábrica global instala-se além de toda e qualquer fronteira, articulando capital, tecnologia, força de trabalho, divisão do trabalho social e outras forças produtivas. Acompanhada pela publicidade, a mídia impressa e eletrônica, a indústria cultural, misturadas em jornais, revistas, livros, programas de rádio, emissões de televisão, vídeos, fax, redes de computadores e outros meios de comunicação, informação e fabulação, dissolve fronteiras, agiliza os mercados, generaliza o consumismo. Provoca a desterritorialização e reterritorialização das coisas, gentes e ideias. Promove o redimensionamento de espaços e tempos.

O termo globalização é definido como a crescente interdependência econômica de países por todo o mundo, ocasionada pelo enorme volume e tipo de transações de bens e serviços e de fluxos de capitais internacionais e também à difusão mais rápida e generalizada da tecnologia. Esta globalização provocou um grande movimento de mudanças na sociedade como um todo, impondo novas demandas ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, às instituições educacionais formadoras de seres sociais.

No mundo globalizado enxerga-se a educação como um dos principais fatores de desenvolvimento e transição social, permitindo uma transformação do trabalhador; porém, que consiste mais em preparo da mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento de atividades produtivas e socioculturais que passam por profundas modificações, impostas pelas inovações tecnológicas, marcando o surgimento de um novo paradigma:

O conhecimento passa a ocupar o centro das atenções, tornando-se o principal fator de produção. A informação e o conhecimento passam a ser elementos estruturantes para a superação das dificuldades e da competitividade, para o enfrentamento do desemprego do mundo globalizado e as inovações tecnológicas são responsáveis por exigências de mudanças no sistema educacional (VAZ MENDES, 2002, p. 20).

De acordo com Almeida (2000), o acelerado desenvolvimento da competição econômica e científica no mundo resultou na necessidade de decisões ágeis e precisas. A velocidade nas tomadas de decisão exigiu das instituições autonomia e informação instantânea. O padrão de trabalho individualizado, baseado nas relações de competição,

precisava ser substituído, diante dos novos panoramas mundiais que exigem conectividade e ambientes colaborativos de trocas de conhecimentos, exigindo um perfil diferente de trabalhador que possa pensar de forma sistêmica e ecologicamente com um equilíbrio entre formas antigas, porém ainda úteis, e novas formas integrativas de resolver os desafios em um contexto de mudança (LITTO, 1998).

Sob esta ótica, a expansão da Internet desencadeou um novo processo de desterritorialização do mundo, eliminando virtualmente as barreiras culturais e geográficas, aflorando em uma enorme teia de pessoas interligadas que se baseiam em relações mais dinâmicas.

Esse processo levou ao nascimento da cibercultura que, por um lado, proporciona a “abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço no plano econômico, político, cultural e humano” (LÉVY, 1999, p. 10).

Por outro lado, com os acelerados avanços tecnológicos foi estabelecida uma nova rota comercial a serviço do mundo capitalista, aumentando o abismo entre aqueles que podem ter acesso aos bens de consumo e os excluídos digitais, fato que também pode ser constatado na distribuição e acesso ao conhecimento e se constitui em uma nova forma de analfabetismo, o digital.

Giusta (2003) afirma que as relações econômicas que vigoram com a globalização têm beneficiado uma minoria, onde a democratização da educação no Brasil é vista como questão de sobrevivência e opção de aliarmos aos que:

(...) envidam esforços para a construção de uma nova ordem global, baseada na solidariedade, na promoção da democracia, da paz, da segurança, da justiça internacional, do respeito aos direitos e às diferenças entre os povos, enfim, da conquista das regras do jogo global mais igualitárias e mais ecológicas (GIUSTA, 2003, p. 18).

Seguindo esse mesmo raciocínio, Pretto (2002) diz que a necessidade de desenvolver uma nova política econômica e social, com um novo sistema educativo que permita uma redução entre as diferenças e uma nova escola moldada sobre as bases para a efetivação da inclusão digital é extremamente importante. É incontestável que uma nova ordem global, de caráter irreversível, moldada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação está sendo gerada, pressupondo a criação de diferentes espaços de partilha de saberes. No dizer de Moraes (2002, p. 117):

(...) essas transformações do mundo atual pressupõem a criação de novos espaços de convivência, o uso do mesmo espaço e a partilha de diferentes instrumentos, a primazia do ser individual. [...] expressa na afirmação de sua cidadania como direito fundamental, no respeito à liberdade, à iniciativa, à participação.

Esses pressupostos nos revelam que o foco da questão não está exclusivamente na tecnologia, pois a máquina não tem o poder mágico da “varinha de condão” de promover as mudanças necessárias, mas na forma como os cidadãos poderiam utilizá-la para o desenvolvimento individual e coletivo, ainda no dizer de Moraes (2002), visando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade do ser humano melhor preparado para habitar num mundo em constante mudança. Seria a passagem para a “era relacional”, um processo de transição onde a educação ocupa papel preponderante para a busca de alternativas que humanizem e ajudem a promover a paz, harmonia, solidariedade, fraternidade e compaixão.

O papel da educação, no sentido amplo, se torna valorizado no momento de crise civilizatória a qual estamos imersos. Conforme preconiza Pretto (2002, p. 78), a instituição escolar não pode caminhar em sentido oposto ao que ocorre do lado de fora dos seus muros, ou seja, “uma escola fundamentada apenas no discurso oral e na escrita, centrada em procedimentos dedutivos e lineares”, praticamente desconhecendo as novas linguagens e ferramentas à disposição da aprendizagem. Os computadores estão presentes nos mais diversos setores e ambientes de vida dos cidadãos.

Sancho (1998, p. 89) afirmou nos anos noventa o que consideramos atual no início do séc. XXI: “o cenário escolar mostra-se desfavorecido em relação aos outros aos quais os estudantes têm acesso e podem vivenciar fora da escola”. Nesse contexto, as escolas lutam com dificuldades para ultrapassar o divisor de águas, no caminho da contemporaneidade. A estrutura física das velhas salas de aula, com a rigidez das carteiras fixas, está presente, não só no imaginário dos seus atores, mas nas práticas escolares que se desenvolvem no interior das escolas.

Um olhar mais aguçado para o interior da escola encontrou-a ainda presa aos velhos paradigmas da cultura declinante. Uma escola centrada, basicamente, na linguagem escrita e na oralidade, na racionalidade e na busca de uma hierarquização do conhecimento. Uma escola que privilegia somente a razão, em detrimento da imaginação (PRETTO, 2002, p. 220).

É consenso entre autores que pesquisam a presença das tecnologias na Educação, como Luiz Paulo Leopoldo Mercado e Nelson de Luca Pretto, que a utilização das tecnologias

que permitem acesso rápido e imediato a fontes ampliadas de informação e agilizam seu tratamento, possibilitadas pelo computador, poderá ser uma alavanca para ajudar a escola a se transformar num local onde se constroem conhecimentos significativos e contextualizados, ou seja, preparar melhor seus alunos para os desafios atuais.

Outro consenso seria que a base das mudanças não está na tecnologia em si, mas na forma como o acesso e a relação com o conhecimento se transformam. Para “a passagem do velho modelo de escola para uma nova escola, com futuro, torna-se necessário observar atentamente alguns aspectos da atual estrutura organizacional”, trata-se de uma reforma na escola (PRETTO, 2002, p. 116). A escola de hoje não pode ser enxergada como um espaço imóvel onde ocorre apenas a transmissão de informações. A escola no século XXI é um espaço privilegiado de troca de saberes. Incorporam-se ao corpo da escola atividades diversas que buscam uma formação dos indivíduos que por ela passam.

Dessa forma, destacamos que o uso da tecnologia é cada vez mais pautado na função metodológica, oportunizando novas formas de ensinar e aprender. A gama de possibilidades não só na transmissão do conhecimento, mas também na construção deste, é imensa. Tais fatos estão intimamente relacionados a importância da dinâmica cada vez maior que é necessária ao processo de ensino.

1.2 Novas perspectivas para a tecnologia na educação brasileira

O papel da educação como agente de mudança social e a oferta desta educação com qualidade para todos, têm sido demandas dos movimentos sociais ao longo dos séculos e é pauta recorrente nos discursos políticos mais atuais, muitas vezes oficiosos ao invés de oficiais. Observamos, em muitos casos, que planos e projetos anunciados, não são executados.

Contudo, muitos destes planos e projetos ainda repousam no campo da utopia diante dos obstáculos que nos remetem aos cursos de formação de educadores. As Instituições de Ensino Superior vêm revendo seus currículos ao longo das últimas décadas, tentando incorporar as Tecnologias de Informação e Comunicação, aproximando-se cada vez mais das normas previstas na legislação, além de formular estratégias e alternativas para ampliar o conhecimento disponibilizado na formação docentes.

Estas medidas buscam, além da conformidade com as leis vigentes, consolidar uma formação de professores que atenda de forma satisfatória as necessidades educacionais e sociais, marcadas pela constante presença destas tecnologias que se propagam e modificam-se em altíssima velocidade.

Sob esta perspectiva, acreditamos que a adoção das tecnologias digitais como suporte técnico e metodológico no processo ensino/aprendizagem pode contribuir de forma exponencial para o alcance dos objetivos de formação educacional escolar. Através da diversidade de formas que esta permite à apresentação dos conteúdos nas aulas, facilitando o acesso aos materiais e cruzando/disponibilizando informações diferentes em tempo real. Acredita-se também que as tecnologias permitem uma extensão da sala de aula, possibilitando uma aprendizagem mais significativa e contextualizada na formação do pedagogo e do professor dos anos iniciais:

A escola é um espaço privilegiado de interação social, mas este deve interligar-se e integrar-se aos demais espaços de conhecimento hoje existentes e incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação via redes permitindo fazer as pontes entre conhecimentos se tornando um novo elemento de cooperação e transformação (MERCADO, 1998 p. 43).

Porém, na Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial dos Professores, em cursos de nível superior (BRASIL, 2002), há uma crítica consistente à “ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações” e a rara oportunidade que os alunos destes cursos têm de desenvolver “no cotidiano do curso os conteúdos curriculares das diferentes áreas e disciplinas, por meio das diferentes tecnologias”. O documento já apontava o caráter urgente da questão:

Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando os mesmos para a finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que só acontece na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais (BRASIL-MEC, 2002, p. 32).

A partir de 2002, foi expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior que regem também os cursos de Pedagogia, que se deve atentar para "o conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino" (BRASIL, 2002, p. 1) e deixam claro, no seu texto legal, a importância de se contemplar “o uso de tecnologias da Informação e da Comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores”: Consta no Artigo 7º da LDB, que as escolas de formação de professores devem garantir, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação.

Apesar da legitimidade teórica e legislativa, o que se constata na grande maioria dos casos nas instituições responsáveis pela formação destes professores, é que estas leis estão longe de serem cumpridas ou terem real efetividade. Muitas destas instituições não contam com estrutura física adequada para o ensino e uso de tecnologias digitais, poucas possuem laboratórios ou outro tipo de instalação que permita o acesso às TIC de forma plena.

Atualmente, o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia conta com apenas uma disciplina voltada para o ensino e uso das tecnologias na formação de professores, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso. A disciplina de “Tecnologia Aplicada à Educação”, com carga horária de 80 horas, não faz distinção específica entre o quantitativo de tempo para que seja disponibilizado para conteúdos teóricos e práticos, ministrada no terceiro período do curso, o que segue as diretrizes curriculares nacionais.

Mais adiante, no Artigo 13º da mesma lei, tenta-se garantir quanto à presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, ressaltando que esta poderá ser enriquecida com o uso tecnologias de informação e comunicação, mais especificamente abordando a inclusão do computador e do vídeo como exemplos destas.

Vale ressaltar que no período de promulgação das legislações citadas o panorama tecnológico em questão era diferente daquele que encontramos hoje. Recursos tecnológicos como computadores, tablets e Internet, não participavam tão incisivamente dos processos sociais, estes tiveram um crescimento exponencial no seu uso ao longo dos anos que se seguem. Rádio, televisão, carta, entre outros, eram as tecnologias mais comuns, e foram incorporadas aos métodos educativos ao longo dos anos, conforme citado anteriormente; cursos eram oferecidos através destas tecnologias, que tinham um grande valor como recurso metodológico e inclusivo.

Abordando de forma crítica os impactos da Portaria 2253/2001, que trata do ensino semipresencial nas Instituições de Ensino Superior no País, Marinho (2003) afirma que a tendência da incorporação das tecnologias digitais na educação superior brasileira traz o desafio de capacitar os docentes para incorporar o seu uso, como recurso metodológico auxiliar nas aulas presenciais, ou como base para a educação à distância, como normalmente esta é colocada em prática. A presença cotidiana cada vez mais constante das tecnologias trouxe para a sala de aula uma necessidade de atualização, fazendo com que estes professores repensem suas dinâmicas, incorporando, de alguma forma, tais componentes no seu modo de ensinar.

Sob esta perspectiva, buscamos com a atual pesquisa contribuir para os debates no âmbito da formação do professor dos anos iniciais, bem como do pedagogo no Estado de Rondônia. Observar de perto a formação destes professores no curso de Pedagogia, dentro de uma universidade pública de grande relevância na região, em sintonia com as pesquisas na área das ciências sociais.

Relembramos que a partir dos anos de 1980, com o surgimento de novas abordagens teórico-metodológicas, novas questões e objetos de estudo, em decorrência da crise da modernidade e da racionalidade instrumental, das transformações tecnológicas no campo da microeletrônica e da informatização, a sociedade passou a se comportar de forma diferente, com níveis de interação cada vez maiores entre seus sujeitos e, conseqüentemente, novas formas de produção e aquisição de conhecimento. Deu-se a passagem dos estudos macroestruturais³ para os micro sociológicos⁴, o retorno ao ator social, a valorização da experiência vivida, da subjetividade, das trajetórias e itinerários profissionais (MAFRA, 2002).

Consideramos que as discussões sobre a utilização da tecnologia digital na educação iniciaram-se na década de 1980, sendo que por volta dos trinta anos conseqüentes foram empreendidas profundas mudanças no contexto educacional como a uso da televisão, do rádio, do computador e de outros componentes tecnológicos como recurso didático e metodológico.

De acordo com Tedesco (2004, p. 12), o balanço educacional mostra que houve uma expansão quantitativa da oferta escolar, em todos os níveis e “que se avança rapidamente em políticas destinadas a promover a incorporação de novas tecnologias da informação nas escolas” (não só de ensino fundamental e ensino médio). Entre 2003 e 2013, a oferta de cursos de graduação subiu de 16.505 opções para 32.049, representando um crescimento de 94%. Tal crescimento está fortemente ligado à oferta de cursos de graduação no modelo semipresencial ou à distância, que foram popularizados pela facilidade no uso das tecnologias, conforme destacamos.

Nesse contexto, podemos citar a Universidade Aberta do Brasil (UAB), caracterizada como um consórcio de instituições públicas de ensino superior com intuito de ampliar esta oferta de formação inicial e continuada através do EaD, o ensino à distância, que ganhou

³ De acordo com T. A van Dijk (1980) os estudos macroestruturais correspondem aos conteúdos globais levados a cabo por uma sequência discursiva.

⁴ Um dos principais ramos de estudos da [sociologia](#), que possui como tema a natureza das interações sociais humanas cotidianas

ainda mais força com as possibilidades trazidas pelas tecnologias digitais, mais especificamente o computador e a internet.

O conceito contido neste projeto segue a filosofia da *Open University*, que tem no termo “aberta” uma forma de pensar a universidade com diversificadas arquiteturas curriculares. Esse modelo de universidade virtual pode garantir importantes melhorias sociais, pois pretende se dirigir a todas as classes econômicas.

Seguindo o sentido da palavra “aberta”, a UAB pode garantir acesso a “todo” o público interessado nos conteúdos veiculados pelas tecnologias informacionais, mais especificamente, a rede mundial de computadores. Desta forma, uma universidade aberta à distância no Brasil é legítima, tendo em vista que poderá permitir maior acesso à educação superior (LITTO & FORMIGA, 2009 p. 12). No sistema UAB estão incluídas 158 Instituições Públicas de Ensino Superior e, atreladas a elas, 556 polos. Até então, foram ofertados 583 cursos, totalizando 114.353 vagas. Cabe frisar que destas, 67.855 foram ocupadas. Ou seja, a quantidade de matrículas representa 59,34% do total de vagas.

A capacidade de promover a interiorização do ensino público é uma das facetas mais marcantes da UAB. Dois pontos devem ser observados no momento da avaliação prévia para credenciamento dos cursos, quais sejam: a existência na região de uma cultura tecnológica propícia a receber essa modalidade de ensino e o nível de interesse do poder público local ser um agente facilitador do processo. O uso das TIC é importante e necessário para os alunos, pois é por meio dessas tecnologias que eles têm acesso a atividades, conteúdos, aulas, leituras complementares, *chat*, web conferência e outros.

Entre as mudanças marcadas pela crescente utilização de novas tecnologias na educação, cogitou-se certa insegurança diante do discurso de substituição dos profissionais da educação por estes novos componentes tecnológicos. Reconhecemos que a inserção destas tecnologias não ocorreu de forma uniforme e generalizada, ressoando em maior escala nos centros mais desenvolvidos e com maiores capacidades de recursos.

Quando nos referimos ao preparo docente para o uso destas novas ferramentas, identificamos que foram implantados pelo próprio governo, projetos visando à capacitação dos professores das escolas públicas, porém, longe da sua real necessidade, no âmbito da educação fundamental e ensino médio.

Observamos que as primeiras ações com intuito de capacitar professores do ensino fundamental e médio tiveram início na década de 1980, quando ocorreram o I e o II Seminário Nacional de Informática na Educação, em Brasília (1981) e Salvador (1982), respectivamente.

Para dar continuidade às propostas levantadas durante os seminários foi criada, em 1983, a Comissão Especial de Informática na Educação – CEIE, com a responsabilidade de promover discussões e implementar ações para levar os computadores às escolas públicas brasileiras.

O Projeto Educação com Computadores (EDUCOM) instituído neste mesmo ano oficializou em 1984 os cinco centros de estudos presentes nas seguintes instituições: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Estes centros piloto passaram a ser responsáveis pelo desenvolvimento de pesquisa e pela disseminação do uso dos computadores no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Vaz Mendes (2002), o EDUCOM buscou desenvolver as atividades a que se propusera. No entanto, os centros-piloto sofreram grandes dificuldades resultantes dos atrasos no repasse de verbas, da descontinuidade da oferta de bolsas por parte do CNPq, da falta de apoio financeiro da FINEP e da SEI, que haviam se retirado do processo, além dos desencontros existentes no nível de coordenação administrativa do Projeto.

As ações que se seguiram foram a criação do Comitê Assessor de Informática para Educação de Primeiro e Segundo Graus (CAIE/SEPS) em 1986/87, subordinado ao MEC, que passa a definir a Política Nacional de Informática na Educação. Entre os projetos que foram implantados, destaca-se o Centro de Formação “Formar para Educar” (FORMAR), realizado na UNICAMP, que capacitou os professores em nível de pós-graduação lato-sensu para implantação de uma infraestrutura de suporte nas Secretarias Estaduais de Educação.

Outro projeto de grande envergadura, ainda nessa gestão, foi a implantação de dezessete CIEDS em vários estados brasileiros, no período de 1988 a 1989. Cada CIED, além de coordenar a implantação de outras unidades, também cuidava da formação de recursos humanos para a implementação das atividades de informática no âmbito estadual. Ainda em 1989, criou-se o Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE) que visava a “capacitação contínua e permanente de professores, técnicos e pesquisadores no domínio da tecnologia de informática educativa, em todos os níveis e modalidades de ensino” (OLIVEIRA, 1997, p. 49).

No entanto, foi em abril de 1997 que o Governo Federal, através de iniciativa do MEC, criou o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Considerado o maior projeto de informática educativa concebido no Brasil, distingue-se dos demais por

prever a formação de núcleos de tecnologia educacional em todos os estados brasileiros, com a estratégia de capacitação de professores-multiplicadores.

O programa foi criado com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das novas tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal de ensino. Suas diretrizes evidenciavam a valorização da formação de profissionais como condição fundamental para a formação de uma cultura nacional sobre o uso do computador na educação e propuseram que as ações nesse sentido atendessem às novas exigências da sociedade da informação.

Uma pesquisa realizada pela UNESCO em 2004, envolvendo cinco mil professores do ensino fundamental e médio no Brasil, demonstrou que 59,6% destes profissionais ainda não haviam navegado na Internet, apesar de reconhecerem que a inserção do computador traria impactos positivos para a educação. Para estes professores, estes impactos positivos poderiam ser caracterizados pelas inúmeras possibilidades trazidas de sua utilização, a ideia de “extensão da escola” através da tecnologia é enfatizada nas palavras de Mercado (1998), que aponta:

O acesso às redes de computadores interconectadas à distância permitem que a aprendizagem ocorra frequentemente no espaço virtual, que precisa ser inserido às práticas pedagógicas. A escola é um espaço privilegiado de interação social, mas este deve interligar-se e integrar-se aos demais espaços de conhecimento hoje existentes e incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação via redes, permitindo fazer as pontes entre conhecimentos se tornando um novo elemento de cooperação e transformação.

Ademais, temos conhecimento de que outros fatores também contribuem para o êxito no processo de construção do conhecimento escolar, como: participação da família nas atividades, dinamicidade nas atividades desenvolvidas, maior atenção por parte da equipe gestora, etc., são variados e complexos, mas concordamos com Tedesco (2004, p. 11), quando afirma que a raiz está no “fator docente”, compreendido como “o conjunto de variáveis que definem o desempenho dos mestres, professores e diretores das escolas: condições e modelos de organização do trabalho, formação, carreira, atitudes, representações e valores” que nos levam aos cursos de formação de professores para as séries iniciais e pedagogos, e mais especificamente aos docentes dos formadores e as respectivas licenciaturas.

É importante evidenciarmos a validade da incorporação das tecnologias digitais pelos docentes, como ferramenta de suporte metodológico educacional, objetivando uma formação mais consistente e contextualizada nos cursos de ensino superior. Destacamos aqui a formação de professores e pedagogos, a partir de dois olhares: o primeiro, voltado para que os

alunos aprendam a diversidade de conteúdos da sua formação, o outro para que eles saibam como desenvolvê-los na sua prática profissional, como ferramenta para promover a aprendizagem quando atuarem como docentes ou gestores educacionais (FAGUNDES, 2004).

A adoção de recursos tecnológicos não deve ser enxergada como um remédio salvacionista para os problemas educacionais, mas sim como mais um elemento que pode minimizar os efeitos dos problemas já existentes.

A formação inicial de qualidade para qualquer área de atuação é fundamental para que esta se desenvolva de forma eficaz, compreender as tecnologias e sua relação entre educação e sociedade, pode trazer ganhos significativos para os processos educacionais como um todo.

2. RECORTES TEMPORAIS DA PEDAGOGIA NO BRASIL E SEUS DESDOBRAMENTOS AO LONGO DO SURGIMENTO DAS TICS

Para contextualizar uma abordagem inicial de cunho histórico, apresentamos três cenários importantes para uma familiarização com a Pedagogia no Brasil e do Curso de Pedagogia propriamente dito:

- 1) 1939 – ano de criação do Curso de Pedagogia pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939;
- 2) 1969 – redefinição da estrutura curricular do Curso de Pedagogia conforme Resolução nº 252/69 CFE que introduziu as habilitações técnicas no curso de Pedagogia (SAVIANI, 2007, p. 363);
- 3) 1996 – promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 que representou uma conquista ao situar a formação de professores da educação infantil e anos iniciais ao nível superior.

As várias identidades atribuídas ao curso de Pedagogia no Brasil surgem das diferentes interpretações da Pedagogia e das disputas político-pedagógicas dos atores sociais nos seus mais diversos contextos sócio históricos. Identidades estas, que revelam embates conflituosos quanto ao quadro teórico e epistemológico da Pedagogia e do seu curso de formação, sobretudo no que se refere às concepções de licenciatura e bacharelado e seus desdobramentos na configuração curricular desse curso.

Um aspecto dicotomizado da formação desde o seu nascimento, acarretou em uma série de complicações ao longo de sua consolidação. As perspectivas deturpadas sobre essas

concepções têm sido predominantes no debate acerca do assunto e se manifestam nitidamente nas propostas que associam ou separam licenciatura e bacharelado, ora postos como cursos distintos, ora como dimensões de uma estrutura única de formação. Nas discussões que marcaram as três últimas décadas do século XX sobre as propostas de reformulações curriculares do curso de Pedagogia, essas posições conflituosas se tornam mais visíveis nas proposições de diretrizes curriculares instituídas na Resolução CNE/CP 1/2006, emanadas das comissões de especialistas do curso de Pedagogia e em textos sobre tal temática divulgados em livros e revistas de circulação nacional.

Como observam Aguiar e Melo (2005), considerando as interpretações diferenciadas sobre a Pedagogia, as diversas identidades atribuídas ao curso de Pedagogia no Brasil abrangem desde uma concepção de licenciatura separada do bacharelado, de corte positivista, a uma concepção de curso de estrutura única, envolvendo a relação intrínseca entre ambos, com base num globalizador.

2.1 Cenários Pedagógicos no Brasil durante os Séculos XX e XXI

Destacamos o momento da criação do curso de Pedagogia que aconteceu no período em que se institui a formação do magistério em nível superior no Brasil, no ano de 1939. A alteração legal proposta no Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 teve repercussões também profissionais que afetaram as formas sociais de compreensão e valorização da formação docente. A separação entre as formações dadas pelo curso de Pedagogia surge ao longo de sua consolidação, é possível observar que já estavam colocadas dicotomias no processo de formação de professores desde a sua instauração, com uma diferenciação entre seus egressos, baseado nos diferentes segmentos de ensino em que iriam atuar. Desde então se constitui uma arena de disputas decorrentes das diferenças na formação e na atuação dos profissionais que concluíam o curso. Os professores de escola primária eram formados nas escolas normais de nível médio e, dessa forma, era mantida a diferença na formação de professores em relação àqueles que se formavam nos cursos de nível superior. Caso o aluno concluinte do Bacharelado frequentasse, em um ano letivo, o curso de Didática, completaria a Licenciatura. O licenciado poderia atuar em qualquer função ou cargo do magistério normal e, também dos estabelecimentos de ensino superior da Pedagogia, de acordo com a legislação de 1939 (FONSECA, 2008, p. 34).

Competia também aos “técnicos em educação”, egressos dos cursos superiores, exercerem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores,

inspeção das escolas, avaliação de desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação.

Um segundo momento a ser abordado é o da formulação empreendida a partir da Resolução nº 252/69, que definiu a estrutura curricular do curso de Pedagogia, que vigorou até a promulgação da LDB nº 9.394/96. Esta resolução reforçou o desenvolvimento de um modelo que tornou tradicional a diferença em relação a formar pedagogo/especialista e formar professor para o ensino fundamental.

No curso de Pedagogia, de acordo com esta resolução, o professor se licenciava para a docência das disciplinas pedagógicas nos cursos de magistério nível médio, que iriam atuar na docência do primário ou primeiro grau do ensino e, ao mesmo tempo, se formava como especialista para atuar junto às escolas e sistemas de ensino.

No Brasil, até o ano de 1971, o ensino primário denotava historicamente o primeiro estágio da educação escolar. Tradicionalmente formado por quatro séries, sendo que cada uma destas correspondia a um ano escolar. Havia naquela ocasião a possibilidade de prolongar-se por até mais duas séries complementares, com intuito de ampliar o conhecimento do aluno e a sua formação para o trabalho.

A conclusão do ensino primário permitia o ingresso no ensino ginásial. Posteriormente o ensino primário foi mesclado aos quatro anos do “ginásio”, originando o ensino de 1º grau, com a duração de oito anos, conforme disposto na Lei 7.044 de 1982. Em 2006, com a promulgação da Lei 11.274, ficou estabelecido o ensino fundamental com duração de 9 anos, este perdura até os dias atuais.

Roldão (2005, p. 34) chamava de clivagem esse processo de separação entre o professor e o especialista egressos do curso de Pedagogia, e compreendia que estes professores são herdeiros de uma ambiguidade mas, por isso mesmo, aposta na possibilidade dos professores serem transformadores. Apesar da dicotomia, ambos sofreram com uma formação defasada, a complexidade curricular demandava tempo e este não era oferecido de forma satisfatória, o período de 4 anos para integralização do curso fazia com que os conteúdos não fossem abordados com a profundidade necessária, gerando esta deficiência.

Scheibe e Aguiar (1999) chamam atenção para o fato de que em 1969 foram criadas as habilitações nos cursos de Pedagogia e abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura, de acordo com a lei nº 5.540/68 (Reforma Universitária). Entretanto, o curso que formava os “especialistas” em educação permaneceu dicotomizado, “pois de um lado estavam as disciplinas dos fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações” (1999, p. 224). Esta estrutura curricular foi mantida em muitos cursos, e permaneceu formando somente

especialistas. A Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968 (essa lei permitia que o formado fosse professor), facultava à graduação em Pedagogia, a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.

Atentas às exigências do momento histórico, já no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na Educação Pré-escolar e nas séries iniciais do antigo Ensino de 1º Grau. As alterações curriculares ocorreram ao longo dos anos seguintes até a promulgação das últimas resoluções sobre a estrutura dos cursos de Pedagogia no ano de 2005 e 2006, conforme citado anteriormente, mantendo o modelo já ultrapassado vigente por um longo período. Os impactos da dicotomia assinalada ao longo destes anos registram-se até os dias atuais, imprimindo características e definições extrínsecas ao profissional egresso do curso de Pedagogia que já encontra suas atribuições definidas de forma legal.

Com o dinamismo das relações de conhecimento nestas primeiras décadas do século XXI, esta formação passou por um novo período de adaptação, professores e pedagogos, precisam se atualizar frente aos novos panoramas sociais, revendo sua formação inicial e adaptando os conhecimentos já adquiridos, à realidade cada vez mais tecnológica em que se encontram, vide Resoluções CNE/CP Nº 01 e 02 de 2002 e a CNE/CP Nº 1 de 2006. Apesar da separação que ocorreu ao longo do tempo com a formação do egresso do curso de Pedagogia, estes precisam se reinventar ao longo de suas carreiras, incorporando novos saberes para que sua atuação no cenário educacional seja algo socialmente relevante.

Esta separação constatada na formação, acaba em uma ambiguidade que permanece no currículo do curso de Pedagogia, uma vez que não fica definido se formam “especialistas” ou docentes, o que tem como pano de fundo a ideia de que a base da identidade profissional do pedagogo é a docência, em detrimento da formação dos chamados “especialistas em educação” (FONSECA, 2008, p. 63).

Esta diferenciação entre os profissionais formados mantém constante a cisão entre os agentes educacionais que não possuíam campo de atuação específico, permeando a carreira de incertezas e incoerências. Já na legislação atual, marcada principalmente pela Lei 9.394/1996, o papel do pedagogo ficou claro, Libâneo (2002, p. 61), assinalou que:

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula [...] na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos [...] na vinculação entre as

áreas de conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula [...] considerando-se a variedade de níveis de atuação do profissional pedagogo, a que se convir que os problemas, os modos de atuação e os requisitos de exercício profissional nesses níveis não são necessariamente da mesma natureza, ainda que todos sejam modalidades de práticas pedagógicas.

Partindo da citação podemos concluir que a figura do pedagogo especialista também é de fundamental importância, sendo que, para que haja uma atuação significativa, positiva e de qualidade, se faz necessário uma formação voltada para tal segmento a fim de habilitar esse profissional.

Em um terceiro momento para nossa contextualização, constatamos que nas três últimas décadas do século XX⁵, a defesa de que a formação inicial de professores da educação básica deve ser realizada em nível superior (conforme a LDB nº 9.394/96 que, em seu artigo 62 estabeleceu como regra que a formação de professores do ensino fundamental e da Educação Infantil deverá ser em nível superior) é apresentada com a justificativa da necessidade de oferecer uma formação melhor fundamentada teoricamente e de ampliar a visão crítica e reflexiva da docência como elemento de melhoria da qualidade da formação profissional dos professores.

Charter (2000, p. 162) defendeu esta formação de professores nas universidades e afirmou ser uma “chance histórica de reaproximar os lugares onde se elaboram os saberes e as pessoas encarregadas de sua utilização e de sua difusão, os professores”. As exigências cada vez maiores por parte das relações sociais e do mercado de trabalho têm levado diversos profissionais a um ciclo constante de formação.

Observa-se no Brasil, um aspecto de universitarização, cada vez mais presente nas políticas públicas de formação de professores, visto que outras possibilidades fora da universidade também eram uma alternativa. Nas palavras de Bourdoncle (1994, p. 139), a “universitarização” da formação implica que os saberes que são ensinados estão estreitamente ligados à pesquisa e esse autor enfatiza que não se trata simplesmente de transmitir um saber, mas de criá-lo e transformá-lo. Acreditamos que este processo tem relação com a crescente demanda pela formação continuada como condição de melhoria e desenvolvimento profissional.

Esta melhoria tem reflexos no processo educacional como um todo, já que o conhecimento e as formas de trabalhá-lo possuem variações completamente diferentes de períodos antecessores. A presença constante de componentes tecnológicos criou uma dinamicidade na construção dos saberes e na forma relacional entre professores e alunos

⁵ Importante ressaltar que no período entre 1969 a 1996 praticamente não houve mudanças.

Ainda sobre este terceiro momento, destacamos o período temporal compreendido entre 1979 e 1998, denominado por Silva (1999) como período das propostas: identidade em discussão; tal qual diz a denominação, pode ser considerado um dos mais importantes e ricos, uma vez que as discussões se acirram com a participação de professores e estudantes universitários em defesa do curso de Pedagogia.

Na trajetória do curso de Pedagogia este período merece destaque justificando a concessão de um subtítulo, uma vez que professores e estudantes se organizaram e passaram a constituir um movimento para resistir às reformas em um contexto de luta contra a ditadura imposta pelo regime militar, em um primeiro momento, e de elaboração de propostas no anúncio de redemocratização instalado, em um segundo momento, pelo fim daquele regime. Assim, um movimento se iniciou em 1980, mantendo-se ativo até hoje, tendo realizado encontros nacionais bianuais e seminários regulares cujos documentos resultantes são considerados uma grande referência para a construção da identidade do pedagogo e do próprio curso de Pedagogia (SILVA, 1999).

O curso de Pedagogia vem incorporando experiências de formação inicial e continuada de docentes, para a lide tanto com crianças, quanto com jovens e adultos. Denota nos dias de hoje uma composição curricular heterogênea, com uma gama ampla de habilitações para além da docência no Magistério das Matérias Pedagógicas dos ensinos Fundamental e Médio, e para as funções designadas como especialistas. Desta forma, ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 e de 6 a 10 anos, e oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia, para contemplar, entre muitos outros temas: educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação à distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares.

Com uma história construída no cotidiano das instituições de ensino superior, não é demais enfatizar que o curso de graduação em Pedagogia, nos anos 1990, foi se constituindo como o principal lócus da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País.

Segundo Brzezinski (1996), os educadores passaram a partir da década de 1980 a escrever sua própria história, não só pelo diálogo, mas também pelos conflitos, constituindo não apenas movimentos ou organizações, mas movimentos sociais que caminhavam rumo à “redemocratização”, de resistência ao autoritarismo imposto pela ditadura militar. Apesar dos conflitos que surgiram entre lideranças dos professores, dos estudantes com as lideranças do governo, e também as tensões existentes no interior dos movimentos, em novembro de 1983, em Belo Horizonte, conseguiu-se enfim uma proposta de reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, proposta que ficou conhecida como “Documento Final de 1983” que passa a constituir a referência básica para I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de São Paulo, encaminhamento das reflexões sobre a “Formação do Educador”.

A ideia de formar o professor, enquanto educador, tendo a docência como base da identidade do pedagogo a partir de um núcleo comum é mantida, apenas muda-se o nome para “base comum nacional” que passa a constituir-se no cerne da proposta para os cursos de formação de educadores. A relação entre licenciatura e bacharelado neste momento foi percebida como um debate que estava apenas começando. As questões básicas foram discutidas e desenvolvidas nos encontros nacionais, sob a coordenação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) até 1990, quando a Comissão se transformou em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). O que se viu foi que a partir do “Documento Final” (de 1983) é que não se mais questionou a Pedagogia enquanto curso, ou a sua existência, mas outras questões permaneceram como a do profissional a ser formado neste curso e sua estruturação. A questão da identidade do pedagogo volta às discussões quando, aflorando impasses que não caminharam para uma redefinição da legislação sobre o assunto, mas sim tentaram conciliar a aplicação dos princípios firmados ao longo do processo. Em vista disso, várias instituições passaram a iniciar processos de reformulação dos cursos, tentando amenizar os efeitos do tecnicismo sobre a educação, e principalmente, sobre a formação dos professores.

Os conflitos gerados na tentativa tanto de delinear o profissional a ser formado, quanto da estruturação do curso, levaram a um “esgotamento”, segundo Silva (1999), das possibilidades de tentar encontrar ou definir a identidade do pedagogo, levando em conta a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Chegou-se à conclusão que algo faltava, e que isto era um elemento fundamental para a solução do problema. E a questão da identidade do pedagogo não estava esclarecida, tanto que com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, esta questão voltou a aflorar, quando a Lei 9.394/96 introduziu novos indicadores visando a formação de profissionais para educação básica,

especialmente no artigo 62, que introduz as Instituições de Ensino Superior, IES, como um dos locais possíveis, além das universidades, de formação para professores para atuar na educação básica.

No artigo 63, inciso I, incluiu dentre as atribuições destes institutos a manutenção do curso normal superior para formação de docentes para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, abrindo também a possibilidade de formação pedagógica aos portadores de diplomas de qualquer nível superior que quisessem se dedicar ao magistério na educação básica (art. 63, Inciso II). Essa lei contrariou tudo o que estava sendo feito até o momento, e todas as discussões com os movimentos não foram levadas em consideração (BRASIL, 1996).

Com essa nova possibilidade de formação de professores, a discussão sobre a necessidade ou não do curso de Pedagogia voltou à tona, dando margem, inclusive, a especulações sobre a extinção do curso, uma vez que neste contexto a pergunta que se colocava era “Qual será, então, a função do curso de Pedagogia?”, uma vez que a nova LDB, parecia indicar uma tentativa de extinção, ainda que gradativa, do curso de Pedagogia no Brasil.

Com todo este embaraço estabelecido, criou-se uma grande expectativa a respeito do futuro do curso de Pedagogia. Ao que parece o MEC deu um parecer positivo à continuidade do curso, pois solicitou por meio de edital nº 4/97 a SESu que fossem encaminhadas propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, entre eles o de Pedagogia. Coube às universidades encaminhar propostas a partir de suas próprias interpretações e experiências, apesar da ausência de regulamentação a respeito para os institutos superiores.

Definir o papel da teoria no curso representou destacar a multiplicidade de saberes que constituem a Pedagogia, dada a estreita relação com diferentes frentes disciplinares, sinalizando ora a força, ora a própria fraqueza da Pedagogia. Se a multiplicidade de estudos teóricos fez crescer o seu domínio de conhecimento, de igual modo pode contribuir para engendrar um quadro de dispersão da própria Pedagogia, dificultando a afirmação de um estatuto teórico específico.

Historicamente, o curso de Pedagogia destaca-se entre os cursos de formação de professores para o ensino fundamental, questão que tem provocado muitas controvérsias. No entanto, sua hegemonia histórica foi fortemente abalada em dezembro de 1999, pela assinatura do Decreto 3.276, pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e pelo Ministro da Educação, Paulo Renato Souza (BRASIL, 1999).

O decreto impunha que a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, se daria exclusivamente no Curso Normal Superior. Diante das pressões exercidas, a legislação foi alterada, substituindo o “exclusivamente” por preferencialmente, evitando assim o decreto de morte da Pedagogia, mas não impedindo uma ambiguidade na formação desses profissionais (RAINHO, 2001). As redefinições nos cursos de Pedagogia iniciadas pelo decreto presidencial não deixaram dúvida sobre a separação entre a docência e a função de especialistas nas escolas (MARQUES e PEREIRA, 2002).

As associações e fóruns de educadores reagiram imediatamente em defesa do curso de Pedagogia, denunciando as graves consequências desse decreto de profissionais da educação, incluindo a definição de locais institucionais do processo formativo“, reivindicam o ordenamento legal e funcional do Título VI da nova LDB, assim resumido:

a) Cursos de Licenciatura plena para formar professores de educação básica, em universidades e institutos superiores de educação.

- Curso normal superior (licenciatura para formar docente de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental) e licenciaturas para formar professores de 5ª a 8ª e ensino médio).
- Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior.
- Programas de educação continuada.

b) Cursos de graduação e pós-graduação em Pedagogia para formar profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

c) Cursos de preparação para o magistério de ensino superior.

As questões ambíguas no caráter de formação do pedagogo provocaram uma crise de identidade nos cursos de Pedagogia como identificamos ainda nos dias atuais, conferindo a esse profissional em formação múltiplas identidades, abalando o interior das Faculdades de Educação. A área de conflito se situa na função do destino do curso de Pedagogia, ou seja, o curso deve formar professores ou especialistas, ou ambos?

Sobre essa questão, concordamos com Brzezinski (2002, p. 122) quando define que “o eixo nuclear da formação do Pedagogo é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem o seu fundamento na docência, compreendida como ato educativo intencional”.

Isso não significa, no nosso entendimento, uma fragmentação ou simplificação na formação desse profissional, pois se tomarmos como ponto de partida que o perfil do pedagogo está vinculado à docência, fica mais visível algumas trilhas que levam à

reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia, inclusive com a necessária inserção das tecnologias digitais. Desse modo, a preparação do pedagogo deverá ser direcionada para o desenvolvimento de competências de uma prática educacional, necessária para atuar em um novo cenário, ou melhor, numa nova era.

Fazendo uma pesquisa histórica, vislumbramos uma incursão na história da Pedagogia, em especial nas palavras do autor Cambi (1999), cujo embasamento está na recomendação do educador Antônio Nóvoa. O livro veio a ser leitura obrigatória, na tentativa de compreender a forma como o passado, arraigado de sentidos sobre o termo Pedagogia, permaneceu até os tempos atuais.

De acordo com Cambi (1999), a história é pautada no sentido orgânico e complexo, em um processo de construção em que consideramos um período anterior ao atual, que permite entender o tempo presente. O que estava antes funciona como uma infraestrutura para o que vem depois. Se puxarmos um fio da história remontamos da contemporaneidade, a modernidade, a idade média, a antiguidade. Nesse sentido, reconhecemos que não podemos identificar uma única história para a Pedagogia, uma vez que ela está incrustada na “história da educação que é hoje um repositário de muitas histórias, dialeticamente interligadas e interagentes” (CAMBI, 1999, p. 29). Nessa realidade plural podemos engendrar algumas passagens que deixaram rastros na história da Pedagogia.

Da antiguidade herdamos as estruturas mais profundas que delinearam os modelos socioeducativos como a identidade da família, a instituição escola, mitos educativos presentes nas fábulas, os modelos de organização do Estado inspirados na *polis* grega e na *res publica* romana. É também nesse período que se dá à passagem do *ethos* para a *theoria*, fazendo nascer a Pedagogia com o significado de uma reflexão autorregulada, universal e rigorosa sobre os processos educativos.

A figura do pedagogo apareceu na Grécia antiga como o acompanhante da criança, que a controla e estimula, ou seja, um homem dotado de saber e portanto encarregado de conduzir os mais jovens. O “peda” do termo Pedagogia vem dos gregos *paidós*, que significa criança. No mundo mediterrâneo essa figura é enfatizada pelas experiências dos mestres de “almas”, enriquecidas pelos educadores do povo, os profetas hebraicos. Portanto, o mundo antigo agrega ao pedagogo a ideia de missão ao desempenhar o papel de transmissor de saberes divinos e, portanto, incontestáveis. A partir de Platão será função do pedagogo, dos filósofos-educadores ou dos pensadores da educação iluminar os fins e os processos de educar (CAMBI, 1999), surgindo um dos legados mais ricos vindos do mundo antigo, com a *Paidéia*,

(...) que seria a ideia da formação do homem através do contato orgânico com a cultura, organizada em cursos de estudos, com o centro dedicado ao *studia humanitatis*, que encontra na Pedagogia - na educação subtraída à influência única do costume - seu próprio guia (CAMBI, 1999, p. 49).

O modelo de escola foi se constituindo como uma instituição social que se transformou no tempo, passando de um lugar denominado *tyasos* (cenáculo de amigos), para colégio que seria a instituição de caráter estatal ou particular, da época helenista para ensinar os filhos de classes dirigentes e médias. Essas escolas eram organizadas para ensinar a instrução básica, que seria essencialmente os saberes da cultura retórico-literária.

Outro aspecto que se junta ao legado da educação antiga, notadamente no mundo grego, seria o dualismo entre trabalho manual e trabalho intelectual, que pressupõe dois modelos educativos distanciados: um relacionado à práxis e outro de cunho teórico-filosófico.

Citamos apenas alguns exemplos das matrizes do pensamento ocidental e saltamos para o século XIX, considerado pelos historiadores o século da Pedagogia. Nesse período o curso perdeu sua forte conotação filosófica trazida do passado, para se constituir como um conhecimento interdisciplinar relacionado às ciências humanas.

A segunda metade do século XIX foi palco do nascimento da Pedagogia científica e da experimental, reconstruindo o saber pedagógico em contato com as ciências positivas, que adotam o paradigma científico, indutivo e experimental. São as ideias positivistas que impõem um modelo de ciência que a Pedagogia, como campo da ciência da educação, deve adequar-se. A visão cartesiana acompanhou todas as áreas do conhecimento nesse século e exerceram forte influência na formação dos educadores, até os dias atuais, como pontuamos na introdução da pesquisa. Os saberes compartimentados e organizados em disciplinas exprimem as diretrizes da racionalidade e das ideologias dominantes nas ciências da época moderna.

No século XX a Pedagogia sofreu uma transformação nos planos teórico e ideológico, a escola abriu-se as massas e, portanto, passou por profundas modificações, se nutrindo de um forte ideal libertário. A instituição escolar ocupou uma posição chave na construção da sociedade democrática, ocorrendo uma verdadeira “revolução copernicana” na Pedagogia. Até os anos 1950, o ativismo vigorou nos modelos educacionais, dando vida às experimentações escolares baseadas no fazer, tendo como elemento fundamental à valorização da psicologia infantil e o vínculo indissociável entre educação e sociedade.

Temos como figura de destaque entre os pedagogos do Século XX, Dewey (1859-1952). Seu pensamento ecoa na Pedagogia contemporânea e operou uma profunda transformação nos modelos educacionais com o pragmatismo metodológico, “ligados a uma

ideia de razão aberta, colocada como instrumento na complexa dinâmica da experiência individual e histórica”. É atribuído a ele, o que hoje chamamos de educação cognitiva (CAMBI, 1999, p. 547).

No final dos anos 1950 o ativismo foi fortemente criticado pelo seu caráter de exaltação do seu aspecto manual e a insatisfação com a formação no plano da educação científica. A partir dos anos 1960, o terreno da Pedagogia foi tomado por orientações do tipo cognitivo e tecnológico, muitas vezes carregados de conteúdos ideológicos e de caráter conservador, mesmo se apresentando como científicos e neutros.

A maior transformação na Pedagogia ocorreu na segunda metade do século XX, com a redefinição de sua identidade, ampliação dos limites e deslocamento do eixo epistemológico. Até então, considerada um saber unitário e fechado, passa a ser conhecida como a “ciência da educação”, constituída de um saber plural e aberto, mais adequado à formação de profissionais capazes de fazer frente às inovações sociais, culturais e técnicas. As ciências que compõem o leque das ciências da educação são constituídas,

(...) por todos aqueles saberes especializados e autonomamente estabelecidos que é necessário ter em conta para enfrentar a complexidade dos fenômenos educativos, que se referem a sujeitos agindo numa sociedade [...] que devem aprender técnicas, que se colocam em instituições formativas (CAMBI, 1999, p. 597).

Essa incursão no passado pode nos ajudar a entender algumas questões do século XXI, onde o termo Pedagogia vem sendo utilizado com vários significados diferentes, dependendo da tradição cultural, científica e epistemológica a que se recorra.

No que se refere às TICs, no Art. 5º, inciso VII das DCNs, prevê-se que o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a ‘relacionar as linguagens dos meios de comunicação à Educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas’.

Ao estabelecer que o pedagogo deva ter domínio das TICs para promover aprendizagens significativas do aluno, as Diretrizes indicam que a sua formação deve incluir o saber e o saber fazer a elas relacionados. Ter domínio significa ter autoridade, ter posse. Isso supõe uma formação tecnológica que não se restrinja à aprendizagem técnica, mas que inclua a capacitação pedagógica.

Quanto ao Art. 6º das DCNs, em que se trata da estrutura do Curso de Pedagogia, ficou estabelecido que deverão estar presentes a decodificação e a utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático que traga conteúdos

pertinentes ao ensino nos níveis para os quais se destina essa formação, como também questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade. No contexto do exercício profissional, escolares e não escolares, o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa deverão estar articulados. Desse modo, embora não esteja explícito, é preciso lembrar que a linguagem digital é uma das formas de linguagem, que ao nosso entendimento deverão estar presentes na formação.

As Diretrizes preveem, além de um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, voltado às áreas de atuação profissional. Esse espaço será destinado a investigações sobre processos educativos e gestoriais em diferentes situações institucionais; avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade; estudo, análise e avaliação de teorias da Educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.

Segundo Gauthier et al.(1998), nas últimas duas décadas do século XX a educação tem sido acusada pela sociedade, com insistência e vigor, de não cumprir convenientemente seu papel. Dentro do contexto Educação, temos o professor como um de seus principais agentes, recaindo desta forma grande parte da responsabilidade sobre ele, por diversas vezes, todo o cenário em torno do processo educativo, como sistema educacional, legislação, currículo, estrutura física e etc., é esquecido. De maneira que, além da busca pela melhoria da qualidade da educação, as críticas e propostas decorrentes dos movimentos de reforma têm por objetivo a reivindicação do status profissional para os profissionais da educação (ALMEIDA; BIAJONE, 2005).

Compreender a necessidade de uma profissionalização docente e seus desdobramentos ao longo do percurso formativo são alguns dos pontos que merecem destaque no referido contexto. As mudanças sociais e o Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Rondônia marcam um importante período de transição na história do Estado, ressaltando ainda mais a sua legitimidade.

As transformações no setor econômico, político e social acarretaram modificações na área educacional em função de ideais pedagógicos pautados no ideário escola novista, do qual o movimento dos Pioneiros da Educação Nova é uma das expressões mais fortes. Destacaram-se também, nesse período, a defesa da formação docente em nível superior, essa também objeto de instigantes debates que propunham a sua criação.

A organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil fez parte de um contexto social, econômico e político que envolveu, desde meados da década de 1930, a formação dos professores em nível universitário ou superior. Os anos de 1930 foram

marcados por um intenso debate político relacionado às questões educacionais, destacando-se as discussões sobre a formação docente. Entre as questões que se discutiam com relação à reforma educacional, havia um consenso de que a educação possuía um papel fundamental na construção de um Estado Nacional moderno. Conforme assinala Evangelista (2002, p. 19),

(...) o projeto de reformas educacionais era parte destacada do projeto de civilização que propugnava a construção de uma cultura onde a ciência e a técnica sustentariam a racionalização do trabalho; a proposição de políticas públicas; a expansão do mercado; a homogeneização da sociedade; a projeção brasileira internacional; a construção do Estado Nacional. Criar universidades e formar o professor secundário fazia parte dessa estratégia.

Em consonância com o exposto pelo autor constata-se que a reforma da sociedade imbricava-se à reforma educacional. A educação apresentava um caráter redentor e “as possibilidades do processo educativo eram superestimadas a tal ponto que nele pareciam estar contidas as soluções para os problemas do país: sociais, econômicos e políticos” (EVANGELISTA, MORAES e SHIROMA, 2003, p. 17).

Na década de 1930, quatro projetos de qualificação do magistério se consolidaram. O primeiro foi o Instituto Católico de Estudos Superiores, no Rio de Janeiro, em 1932; o segundo foi o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, criado por Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1934; o terceiro a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, em 1935, criada por Anísio Teixeira (EVANGELISTA, 2002). O quarto projeto, consolidado na Universidade do Brasil, resultou do encerramento tanto da experiência de formação de professores de Azevedo quanto da de Teixeira, em 1938, fruto do golpe de Estado que instituiu no Brasil o Estado Novo, em 1937. Encerrada a UDF, o estado autoritário instalou a Universidade do Brasil e nesta, a Faculdade Nacional de Filosofia. Nesse empreendimento também estiveram presentes os interesses da Igreja Católica. O Curso de Pedagogia como proposta do Governo Federal, assentado no modelo da Faculdade Nacional de Filosofia, viria a funcionar apenas nos anos de 1940. Segundo Evangelista (2002, p. 41),

(...) o surgimento do Curso de Pedagogia no Brasil, nos anos de 1940, pode ter resultado da ruptura, de caráter violento, com as propostas institucionalizadas na década de 1930, a de Anísio Teixeira e a de Fernando de Azevedo, que não se referiam a “curso de Pedagogia”, mas a “formação do professor”. Tal curso parece ter sido proposto pelas hostes católicas, seguindo o exemplo da Universidade de Louvain, na Bélgica.

Nesse período o curso destinava-se à formação de quadros técnico-administrativos para a educação e de professor para as escolas normais. Caberia ao Curso de Didática, sobreposto ao bacharelado, formar o professor para o ensino secundário, como já referido. Desapareceu, portanto, a formação dos professores primários das universidades brasileiras do período, parte essencial do projeto educativo dos renovadores do ensino.

Em 1945, com a denominada redemocratização do país sob a presidência do general Eurico Gaspar Dutra, eleito no final daquele ano, e como Ministro Raul Leitão da Cunha, na área educacional foram retomadas as discussões acerca da democratização do ensino, da igualdade de oportunidades. Com o Decreto-Lei nº 8.558/46 é criado no quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde o cargo de Orientador Educacional, atendendo às determinações do Decreto-Lei nº 4.244/42, Lei Orgânica do Ensino Secundário. Esta legislação criou o cargo de Orientador Educacional, profissional a ser formado no curso de Pedagogia.

A partir da década de 1940, segundo Warde (1993), observou-se a necessidade de ampliação dos espaços de atuação do Pedagogo. Além disso, o Pedagogo não tinha exclusividade para lecionar nas Escolas Normais, dado que o Decreto Lei nº 8.530/46, Lei Orgânica do Curso Normal, definia que todo graduado poderia exercer o magistério no Curso Normal.

No ano de 1986 foi aprovado pelo então Conselho Federal de Educação, o Parecer nº 161 que tratava da Reformulação do Curso de Pedagogia, facultando a esses cursos o oferecimento também da formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, algo que já era praticado em algumas instituições, porém de forma experimental.

Dentro desse contexto, surgiu a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que foi a primeira instituição de ensino superior pública de Rondônia. Criada em 1982, pela Lei nº 7011 de 08 de julho, após a criação do Estado de Rondônia pela Lei Complementar nº 47 de 22 de dezembro de 1981 (PPP/UNIR, 2013). A criação do curso de Pedagogia em Rondônia relaciona-se ao processo de interiorização da Universidade Federal do Pará que se deu, em âmbito regional, entre fins da década de 1960 e os primeiros anos da década de 1980. Esse processo de interiorização esteve ligado às ações do Projeto Rondon, ao Centro Rural Universitário e Ação Comunitária (CRUTAC) e aos trabalhos desenvolvidos pelo Núcleo de Educação daquela Universidade. Esse Núcleo ofereceu cursos de licenciatura de duração curta e plena, e de formação de professores em nível médio.

Assim, em 1971 são formulados programas de qualificação de professores e técnicos não só da capital, Belém, mas também do interior do estado do Pará. Essa iniciativa foi

ampliada aos territórios da região amazônica. É o caso do Amapá, de Roraima e de Rondônia, cuja ação foi coordenada e executada pelo recém-criado Centro de Educação da UFPA, “o qual era responsável por todas as implicações decorrentes da oferta de cursos dessa natureza, como indicação de professores, controle acadêmico, sendo inclusive criado na estrutura do Centro um setor encarregado desses cursos, a Coordenação dos Cursos Especiais” (CAMARGO, 1997, p. 32).

No período de 1979 a 1981 o Núcleo de Educação da Universidade do Pará expandiu a sua área de atuação e criou subnúcleos de ensino superior nas cidades de Ariquemes, Cacoal, Pimenta Bueno, Vilhena e Guajará-Mirim. Nas quatro primeiras com as licenciaturas curtas de Letras, Estudos Sociais e Ciências. Em Guajará-Mirim, licenciaturas curtas de Ciências e licenciaturas plenas de Geografia, Letras e Pedagogia. Em Ji-Paraná, com a licenciatura curta de Ciências e licenciaturas plenas de Geografia e História. Em Porto Velho, licenciaturas plenas de Letras, Geografia, História, Matemática e Pedagogia/Orientação Educacional e curso de pós-graduação de Pesquisa e Metodologia do Ensino Superior. Esses cursos desenvolvidos nos núcleos de Porto Velho foram intensificados na década de 1980 e “irão ensinar a constituição das universidades locais, depois de concluído o processo de transformação do território em estado” (CAMARGO, 1997, p. 33). A experiência com a UFPA, tem-se o trabalho iniciado pela FUNDACENTRO na consolidação da educação superior no Estado de Rondônia, principalmente, com respeito à criação da única instituição pública organizada academicamente como universidade no Estado, a Universidade Federal de Rondônia. A Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia (FUNDACENTRO), criada pela Lei Municipal nº 108, de 08 de julho de 1975, entidade de direito privado, e vinculada a Prefeitura Municipal de Porto Velho teve a finalidade de criar e manter o ensino superior no então Território Federal de Rondônia, o que se concretizou com a autorização dos cursos de Economia, Ciências Contábeis e Administração, mediante parecer nº 1.672, de 07 de dezembro de 1979, do Conselho Federal de Educação e Decreto Presidencial nº 64 896, de 12 de maio de 1980. É realizado o primeiro concurso vestibular pela FUNDACENTRO, em julho de 1980 (MOREIRA, 2001, p. 86).

No início da década de 1980, o Território Federal de Rondônia passou à categoria de Estado, através da Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1980. Dois anos depois foi criada a Universidade Federal de Rondônia (UNIR), conforme dispõe a Lei nº 7.011, de 08 de julho de 1982. A UNIR organizou-se, à época, com uma proposta de regionalização e adotou uma estrutura departamental: Departamento de Educação; Ciências Exatas e Ciências Humanas e Sociais.

Já nos primeiros meses do ano de 2002, um novo curso de Pedagogia foi aprovado junto ao Conselho Superior de Ensino (CONSEA/UNIR), passando a oferecer a Habilitação em Docência da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Áreas Pedagógicas e Competência para a Gestão Educacional. Já no ano de 2003, torna-se necessário esclarecer para o poder público e as instituições em geral que a habilitação proposta possuía equivalência no que tange às antigas atividades referidas ao supervisor e administrador escolar, uma vez que os concursos públicos e as escolas do Estado não admitiam a inscrição em seus concursos públicos dos Pedagogos da UNIR, por entender que não eram compatíveis com as vagas destinadas a estes especialistas nos respectivos concursos.

A decisão do colegiado do curso de Pedagogia foi apresentar às agências educacionais do estado as informações de que a formação oferecida pela UNIR era compatível e assegurava a competência para este exercício. Assegurando essa decisão, tornou algumas disciplinas que eram optativas no último semestre do curso como obrigatórias para que esta condição de optativa não sugerisse que os conteúdos formativos poderiam “reduzir” a formação nos aspectos de gerenciamento e/ou de acesso aos espaços formativos em que o pedagogo pudesse atuar.

Atualmente o Curso de Pedagogia, sob a coordenação da Chefia do Departamento de Ciências da Educação, está hierarquicamente vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas e oferece 45 vagas a novos alunos anualmente no período matutino. De fato, ampliar a oferta é uma demanda urgente que a Universidade pública deve abraçar, mas a qualidade deste atendimento não pode estar associada à precarização das condições de trabalho e dignidade profissional.

No Brasil ainda não encontramos em sua totalidade instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores abarcando todas as especificidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas.

De acordo com Faria (2006), em 1962, conforme as diretrizes da LDB – Lei nº 4.024/61, o curso de Pedagogia passou por uma nova reestruturação. O Parecer do CFE nº 251/62, não resolveu a questão da indefinição sobre qual seria, efetivamente, o campo de atuação do pedagogo.

Valnir Chagas explicitou a fragilidade do curso de Pedagogia ao se referir, logo de início, à divergência existente sobre a manutenção ou extinção do curso, evidenciando que a ideia da extinção advinha “da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida

em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de técnicos em educação em estudos posteriores ao da graduação” (SILVA, 2003, p. 15).

Vale a pena citar que o período entre 1960 e 1964 foi marcado pelo tecnicismo e a necessidade de se formar trabalhadores para o mercado capitalista, entre eles os profissionais da educação, atendendo ao apelo desenvolvimentista da época, visando dinamizar a economia do país, sendo essa etapa caracterizada como “[...] a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista” (BRZEZINSKI, 1996, p. 58).

Então a “ideologia tecnocrata” passou a orientar a política educacional, a educação passou a ser instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico do país e também de progresso social. Os diversos períodos que perpassam a formação do curso de Pedagogia no país são de fundamental importância para uma possível compreensão de seu estado atual. Tanto a Escola Nova, como o movimento tecnicista desempenharam papéis essenciais delineando um curso de formação para os profissionais de educação no país e suas características.

Interessante observar que a palavra “habilitação”, segundo Brzezinski (1996), ainda não existia no dicionário pedagógico, mas sim nas escolas como, por exemplo, coordenação pedagógica, inspeção escolar e a realização de trabalhos burocráticos. Isso pode demonstrar que o trabalho pedagógico não docente se fez presente muito tempo antes do surgimento da certificação da função pelas agências formadoras, processo semelhante ao citado por Nóvoa (1995), no que diz respeito à formação de professores.

Em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores.

Essa licenciatura passou a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para a educação infantil e os anos iniciais da escolarização. A complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da Resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar: “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o

econômico, o cultural”; englobar (art. 4º, parágrafo único) a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

O licenciado em Pedagogia deverá ainda estar apto no que é especificado em mais dezesseis incisos do artigo 5º, dessa Resolução, e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º. Com esse pressuposto legal, surge uma série de impasses para o desenvolvimento curricular do curso, muitos ainda não resolvidos. Abranger todas essas diretrizes em uma matriz curricular tornou-se um verdadeiro problema, criando conflitos entre suas atribuições e a carga horária definida para sua conclusão.

3. METODOLOGIA

3.1 Percurso Metodológico, *Locus* e Sujeitos da Pesquisa

Na seção que se inicia, apresentaremos uma caracterização da pesquisa que parte da seguinte premissa: Os acadêmicos do curso de Pedagogia da Unir percebem de forma positiva sua relação com as tecnologias apresentadas durante sua formação entre as disciplinas ofertadas pelo curso?

Para responder este questionamento, enveredamos inicialmente por uma pesquisa bibliográfica e documental que nos guiaria a uma pesquisa de campo que contribuísse para obter a resposta à questão norteadora desta pesquisa.

O desenvolvimento de um trabalho acadêmico exige uma série de métodos e técnicas para sua conclusão, assim, a metodologia científica deve ser adotada de forma adequada em consonância com os objetivos propostos. De acordo com Gil (1999, p. 26) a metodologia é um “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos” que norteia os passos do pesquisador na execução de suas atividades, fazendo com que este não desvie do percurso previamente estabelecido.

Com o objetivo de identificar a percepção dos acadêmicos que cursaram a disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação adotamos o método da pesquisa exploratória com uma abordagem qualitativa que nesta pesquisa possui algumas características básicas, aqui nos valem das palavras de GODOY (1995, p. 62-63) que nos revela:

O estudo empírico é realizado no seu ambiente natural, pois os fatos sociais têm que ser observados e analisados inseridos no contexto ao qual pertencem, através de contato direto, desempenhando o pesquisador um papel fundamental na observação, seleção, consolidação e análise dos dados gerados.

Desta forma, coletamos através de questionários aplicados aos acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, dados valiosos que consubstanciam este estudo. Os dados obtidos nestes questionários aplicados e nos documentos que norteiam o curso em questão foram analisados por meio de procedimentos interpretativos, com base na Análise de Conteúdo trazidos por Bardin (2009, p. 38):

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não).

Brandão (2002), em seu livro “Conversas com pós-graduandos”, afirma que a complexidade dos fenômenos sociais implicam na necessidade de combinarmos angulações diferentes do mesmo objeto e que os antagonismos entre quantitativo - qualitativo não procedem nas pesquisas em educação. Nesse sentido, advoga que devemos evitar o “monismo metodológico”. Sabemos que essa discussão já se encontra superada, sendo que a maioria dos pesquisadores em educação recomenda a utilização de vários métodos de pesquisa, desde que sejam adequados ao fenômeno investigado.

Nessa mesma direção, Minayo (1994) destaca que os conjuntos de dados qualitativos e quantitativos nas abordagens qualitativas não se opõem, ao contrário, se complementam, pois a realidade que os dados abrangem interagem dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

Ainda de acordo com Minayo (1994), a abordagem qualitativa nos estudos em educação...

(...) responde a questões muito particulares, trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crença, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21).

Os métodos qualitativos nas pesquisas em educação também são estudados largamente por Bogdan e Biklen (1994, p. 47), com a definição de cinco características possíveis de serem identificadas nesses estudos:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva: a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Dentre as características da pesquisa qualitativa, o fato desta abordar a subjetividade dos sujeitos é uma de suas mais importantes, o que não ocorre na pesquisa quantitativa; a pesquisa qualitativa não se preocupa em calcular ou quantificar os resultados, mas sim em dar sentido e contextualização às informações obtidas dos participantes.

3.2 A análise dos dados

De posse dos dados coletados no questionário, nos debruçamos sobre a pesquisa com intuito de responder a questão norteadora do trabalho e compreender melhor o cenário educacional frente as tantas tecnologias que participam do dia-a-dia. A criação de categorias que nos ajudassem a interpretar os dados foi extremamente importante, pois nos permitiu direcionar nossos passos em direção ao que pretendíamos.

Como nossa inquietação sobre como as tecnologias se fazem presentes na formação dos pedagogos através da disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação surgiram das dificuldades enfrentadas em sala de aula, no tocante ao uso das TICs, delimitamos fatores que nos ajudaram a mapear a relação dos pesquisados com a presença das tecnologias no cotidiano. Grupos como sexo, faixa etária e ano de ingresso na universidade, permitiram-nos relacionar o microambiente em questão, definido com a disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação, presente no currículo do curso, com o macro ambiente, que tratamos como a Educação e seu contato direto com as tecnologias digitais, tão presentes nos dias de hoje.

Com base nos estudos feitos por Bogdan e Biklen, André (1983) aponta que a análise qualitativa tem por escopo a compreensão do fenômeno em sua manifestação natural possibilitando uma leitura do indivíduo em sua vivência.

O processo da análise de conteúdo assinada por Bardin (2011) é iniciado com a pré-análise, fase essencial para execução do método; é na pré-análise que o pesquisador organiza de forma sistemática os dados obtidos durante a pesquisa de campo para uma futura interpretação. A segunda etapa do método da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2011) é a exploração do material, onde o pesquisador delimita, codifica e classifica os dados que se encontram sem sentido, contextualizando-os através da classificação por categorias.

A categorização dos dados é definida como:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob características comuns desses elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas), [...] sintático (verbos e adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo sentido) e expressivo (categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (BARDIN, 2011, p. 147).

Considerando as possíveis formas de categorização, escolhemos a análise temática para interpretar as falas dos sujeitos. O método adotado possibilitou um tratamento mais adequado para as falas relatadas, considerando a similaridade e a frequência das mesmas. Dessa forma, partindo inicialmente das perguntas formuladas para o questionário, foram elencadas as categorias. Sempre observando objetivos levantados, buscamos desenvolver uma análise de acordo com as orientações de Bardin (2011) fazendo um tratamento dos resultados, composto por elementos de inferência e interpretação.

Foi também uma preocupação do estudo saber se os indivíduos pesquisados possuíam alguma espécie de formação prévia voltada para o uso das tecnologias digitais, em especial o computador. Com a finalidade de ampliar um pouco mais os conhecimentos sobre o assunto, perguntamos também que tipo de formação aqueles que tiveram um contato prévio receberam. As respostas permanecem dentro de um espectro pequeno, se considerarmos a infinidade de possibilidades que a tecnologia atual contempla quanto ao seu uso.

A regularidade de uso foi um dado que nos chamou atenção. A grande maioria dos pesquisados afirmou ter contato diário com tecnologias digitais, como computadores, celulares ou tablets, porém, os conteúdos acessados não possuem grande relevância para sua formação, pois não tem relação com os conteúdos acadêmicos utilizados em sala de aula para a disciplina em questão. A dissociação da tecnologia do dia-a-dia e o ensino ainda é marcante, sendo o entretenimento e a comunicação entre pessoas o objeto de maior acesso.

De forma geral, a Internet é uma ferramenta poderosa que PODE facilitar o acesso à informação em qualquer lugar do planeta. No espaço virtual, as pessoas trocam informações, interagem, escrevem para outras pessoas, etc. Também as crianças e adolescentes utilizam a linguagem digital de forma diversificada, escutam música, enviam mensagens instantâneas e acessam a internet (COSTA, 2014, p. 33).

Quando voltamos à pesquisa para a disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação especificamente, tivemos alguns dissabores. Os dados apontam que há ainda aqueles que vão para as aulas sem nenhum conhecimento sobre aquilo que será estudado. O acesso aos materiais informativos foi consultado, o Curso de Pedagogia, disponibiliza em seu sítio na Internet (<http://www.ded.unir.br/>), todo o ementário para o curso, facilitando o acesso e permitindo aos acadêmicos um conhecimento prévio sobre aquilo que será abordado durante as aulas. Apesar disso, poucos se dedicam à disciplina e aquilo que será ministrado durante os encontros.

Em relação ao grau de satisfação dos acadêmicos com os conteúdos abordados, constatamos um meio termo. Os números indicam que o curso possui uma boa abordagem teórica e prática sobre o uso de Tecnologias, porém ainda há pontos que podem ser modificados e/ou melhorados para que haja uma interação maior entre as tecnologias possíveis de serem utilizadas e aquelas que são apresentadas no curso. Ressaltamos que para garantir o anonimato dos sujeitos pesquisados, utilizamos o termo “acadêmico” seguido do número de identificação do questionário, que se estende de 1 a 59, ficando assim “acadêmico 1, acadêmico 2, acadêmico 3...” e assim por diante, até o número 59.

Adiante, expressaremos em números exatos os dados ora revelados, os gráficos obtidos das análises suscitam que ainda podemos avançar muito em direção a uma Educação integrada com meios e métodos tecnológicos, que possa contribuir de forma significativa para a formação dos futuros pedagogos e professores dos anos iniciais, egressos da Universidade Federal de Rondônia.

4. PERCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS EM RELAÇÃO AO ENSINO E USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA DISCIPLINA DE TECNOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO

Buscando responder ao proposto no objetivo deste estudo, que é identificar a percepção dos acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia, no

tocante ao seu contato com as Tecnologias de Informação e Comunicação durante as aulas da disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação, quais as percepções dos acadêmicos que cursaram a disciplina quanto ao conteúdo apresentado e os métodos utilizados?

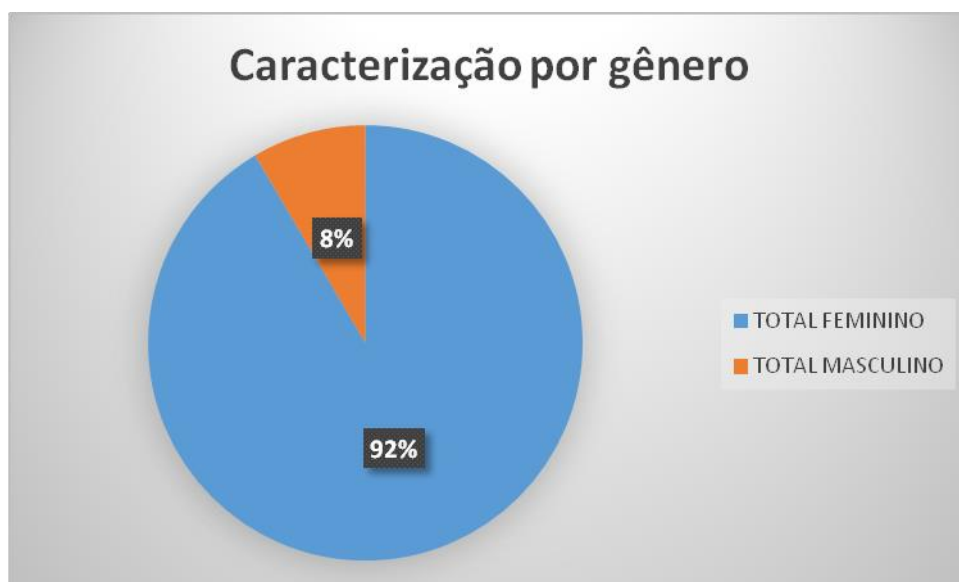
Com base nas respostas coletadas, buscamos evidenciar a relação estabelecida entre os participantes com os conteúdos e conhecimentos desenvolvidos durante a disciplina, no tocante ao ensino e uso das tecnologias em sala de aula.

Antes de apresentar algumas destas falas, destacamos características levantadas que nos ajudam a conhecer melhor o cenário em que se deu o estudo e algumas nuances que o denotam.

4.1 Reconhecendo os acadêmicos pesquisados e suas relações com as tecnologias

Quanto ao gênero, 92% dos acadêmicos são do sexo feminino e 8% do sexo masculino (Gráfico 1). A maioria feminina confirma que no corpo acadêmico dos cursos de Pedagogia ainda encontramos um predomínio das mulheres. Dados da UNESCO (2004, p. 46), apontam que no exercício da docência no país, o número de mulheres é de aproximadamente 81,3% e o de homens é de apenas 16,7%.

Gráfico 1 - Caracterização por gênero



FONTE: Banco de dados do pesquisador (2017)

Em relação à idade, a faixa etária modal vai até os 30 anos, com 64%. Os demais acadêmicos distribuem-se da seguinte forma: 22% com idade entre 31 e 40 anos e 14% entre

41 e 50 anos. Entre os acadêmicos pesquisados, não houve nenhum com idade superior aos 50 anos, conforme indica o Gráfico 2.

Tais dados indicam que a maioria dos acadêmicos pesquisados nasceu entre os anos de 1987 e 2005, ou seja, viveram em um intenso período de presença das tecnologias durante o seu desenvolvimento, conforme apontamos, anteriormente.

Vale ressaltar que a grande maioria dos acadêmicos concluirá o curso após a idade considerada adequada pela legislação brasileira atual.

Gráfico 2 - Classificação de acadêmicos por faixa etária



FONTE: Banco de dados do pesquisador (2017)

A presença das tecnologias tem efeito marcante na sociedade. Quando nos referimos mais especificamente às tecnologias digitais, destacamos as últimas três décadas como um período de extrema importância. O surgimento de ferramentas como o computador e a Internet, dinamizou a forma como o conhecimento é criado e propagado.

Podemos dizer que as Tecnologias de Informação Comunicação deixaram de ser apenas mero suporte para a vida cotidiana, estas ressignificaram a forma como nos comportamos e interagimos. Kenski (2007, p. 40) vai além quando diz “elas são suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunicar-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas”. Os pesquisados de menor idade, compreendidos na faixa etária que vai até 30 anos, nasceram em uma época em que o meio tecnológico surtia grande impacto na vida cotidiana, denotando uma importância maior para a integração entre tecnologia e vida social. Aqueles nas outras faixas

etárias, teoricamente tiveram a um contato maior com outros tipos de tecnologias que também repercutiram na Educação, tecnologias como o jornal, a carta, o rádio e a televisão.

Ainda trabalhando com o conceito espaço-temporal, caracterizamos os acadêmicos por ano de ingresso no curso de Pedagogia, desta forma, tentamos compreender em que passo se deu a interação das TICs com o ambiente acadêmico, pautado pelas políticas públicas que visam uma inclusão das tecnologias no dia-a-dia da Educação, apesar de não responder de forma satisfatória as exigências que tais demandas implicam.

Gráfico 3 - Classificação de acadêmicos por ano de ingresso no curso



FONTE: Banco de dados do pesquisador (2017)

No universo da pesquisa, dois anos de ingresso se destacam: o ano de 2013, com 58%, e o ano de 2015 com 39% dos ingressantes. O PPP vigente no curso é datado do ano de 2012, evidenciando que a turma de 2013, foi a segunda turma a receber as aulas da disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação. A turma de 2011 também teve que cursar essa disciplina, pois a implantação do PPP foi automática e foram realizadas adequações para a oferta das disciplinas que não constavam da matriz curricular anterior.

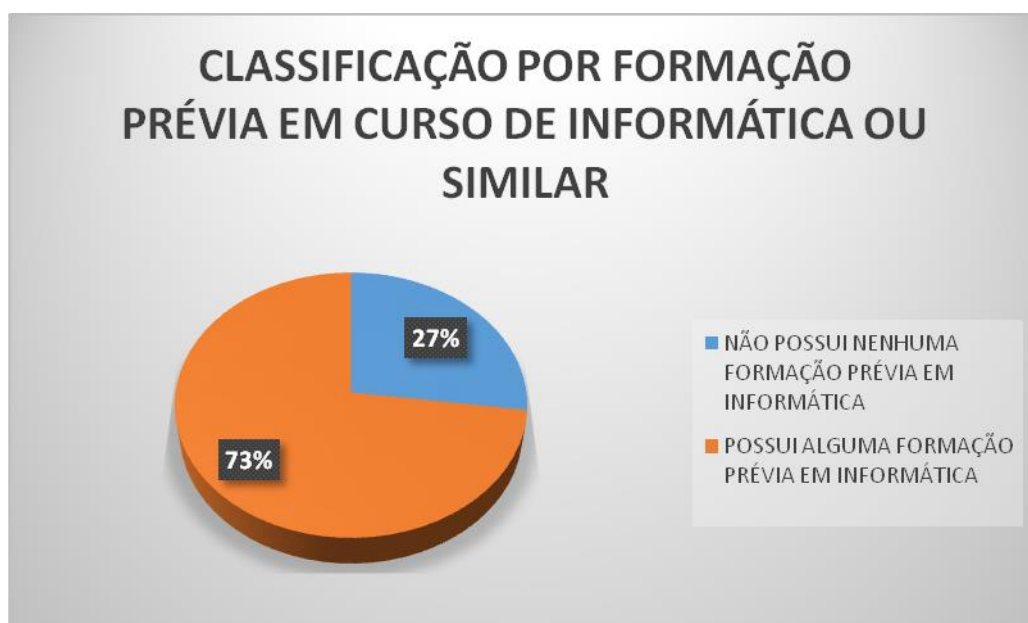
Como o passar dos anos, acompanhamos uma incorporação cada vez maior das tecnologias aos processos de ensino e aprendizagem. Masetto já apontava sobre o uso da tecnologia por volta do ano de 1998, a afirmação a seguir corrobora tal fato dizendo:

Hoje, as mais de cem técnicas de aula existentes e aplicadas, juntam-se as novas tecnologias relacionadas com a informática e a telemática: o computador no processo de ensino-aprendizagem, na pesquisa, a Internet, o data-show, a videoconferência, o e-mail, etc (Masetto, 1998, p.23).

Compreendemos assim que apesar da diferença entre os anos de ingresso no curso, as teorias que consideram a tecnologia como parte importante no processo de ensino, já eram

suscitadas e faziam parte do contexto educacional no País. (...) a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que articulá-los em totalidades, que permitam aos alunos ir construindo a noção de cidadania mundial.

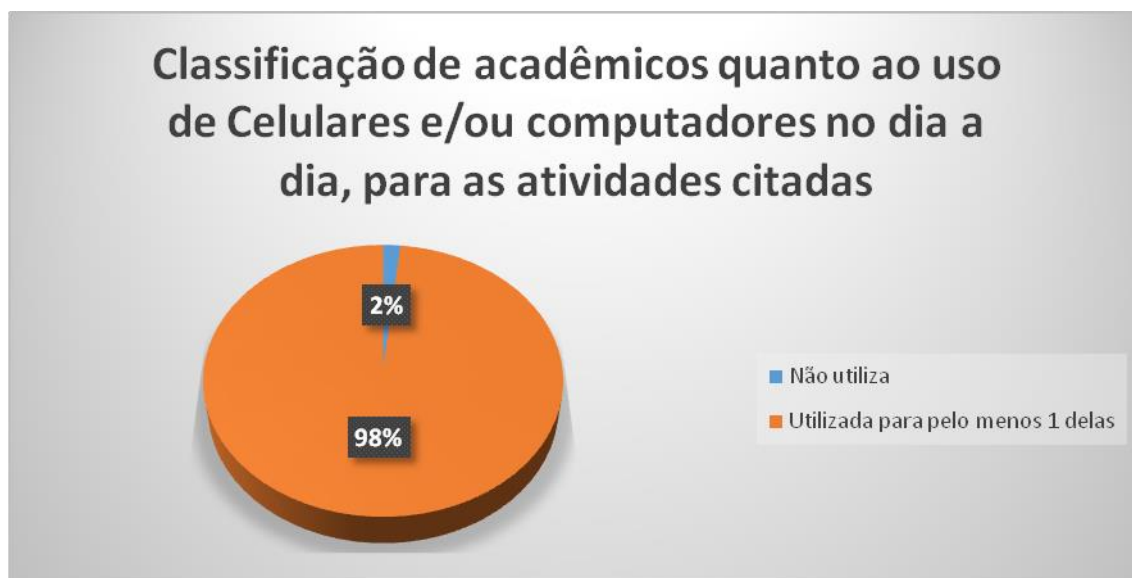
Gráfico 4 - Classificação por formação prévia em curso de Informática ou similar



FONTE: Banco de dados do pesquisador (2017)

Um aspecto muito comum nos dias de hoje é o acesso às tecnologias no cotidiano. Em uma das perguntas aplicadas, buscamos levantar se estes acadêmicos possuíam alguma espécie de formação prévia sobre tecnologias digitais, como cursos de informática básica, avançada ou algo que se assemelhasse a isso. Como podemos verificar no gráfico, 73% dos acadêmicos já haviam feito alguma espécie de curso de informática ou similar anteriormente, tal proposição corrobora que, em muitos casos, os alunos acabam possuindo algum conhecimento que os professores, já em sala de aula, ainda não têm.

Gráfico 5 - Classificação de acadêmicos quanto ao uso de celulares e/ou computadores no dia a dia



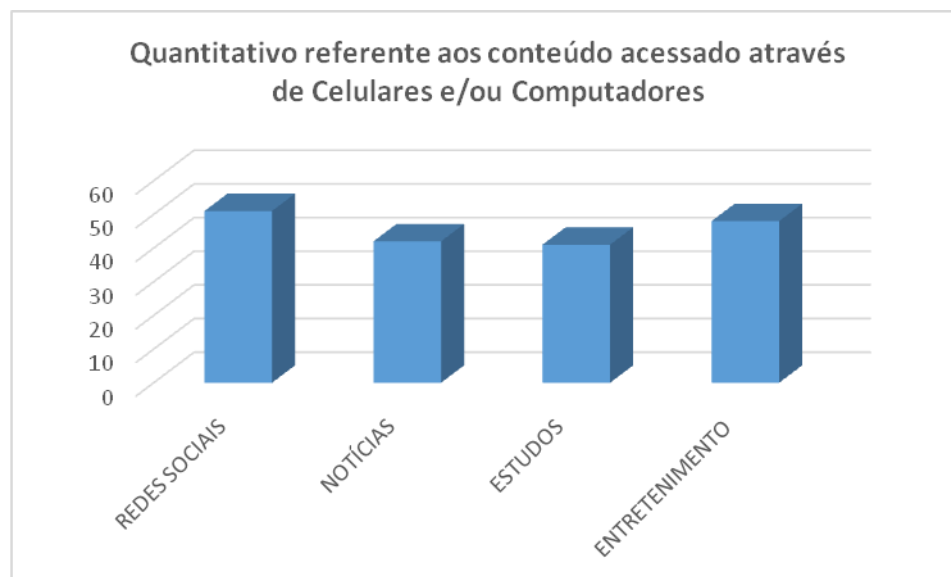
FONTE: Banco de dados do pesquisador (2017)

Como podemos constatar no Gráfico 5, quase a totalidade dos entrevistados faz uso constante de um ou mais equipamentos que podem ser caracterizados como TIC, mais especificamente digitais; paralelamente ao dado anterior, perguntamos também com que finalidade estes acadêmicos utilizam estes equipamentos.

Dentro do questionário foram expostos quatro tipos de conteúdo para que os entrevistados identificassem aqueles que mais acessavam, sendo esta uma questão de múltipla escolha: a representação gráfica que aparece no Gráfico 6, nos mostra que o uso para estudos é o menos comum entre eles.

Apesar disso, sabemos que a Internet tem se tornado, cada vez mais, um dos principais meios de acesso às informações e, com isso, uma fonte de pesquisa inesgotável. Acesso a portais de busca e pesquisa de textos científicos facilitam muito na busca das informações. Para Sampaio e Leite (2002), as tecnologias presentes nas IES podem oferecer novas formas de busca pelo conhecimento por alunos e docentes. Mas, os conteúdos disponibilizados devem ser analisados criticamente para que o acesso às tecnologias existentes seja democratizado. O uso e adequação das TICs, dentro e fora da sala de aula, exigem um planejamento e uma metodologia da prática de ensino.

Gráfico 6 - Quantitativo referente aos conteúdos acessados através de celulares e/ou computadores



FONTE: Banco de dados do pesquisador (2017)

Um dado que nos chamou a atenção está relacionado ao tipo de conteúdo acessado pelos acadêmicos, os números demonstram que o conteúdo menos acessado é exatamente aquele voltado para os estudos ou com alguma função acadêmica, correspondendo a apenas 32 acadêmicos dos 59 pesquisados. De acordo com os números levantados, os conteúdos mais acessados ainda são aqueles com intuito de comunicação, como as redes sociais e os com conteúdo para entretenimento, como sites de vídeos e etc.

A discussão entre informação e conhecimento, abre um leque de possibilidades para abordagem do assunto. O volume de informações que é disponibilizado em pleno ano de 2017, frente ao paradigma tecnológico, acaba trazendo uma série de problemas que anteriormente não existiam. Enquanto nos séculos passados o gargalo era marcado pela dificuldade de acesso às informações, agora temos dificuldades com a filtragem destas. A geração de conhecimento através delas, é que diferencia a forma como o conhecimento será construído, dentro e fora da escola.

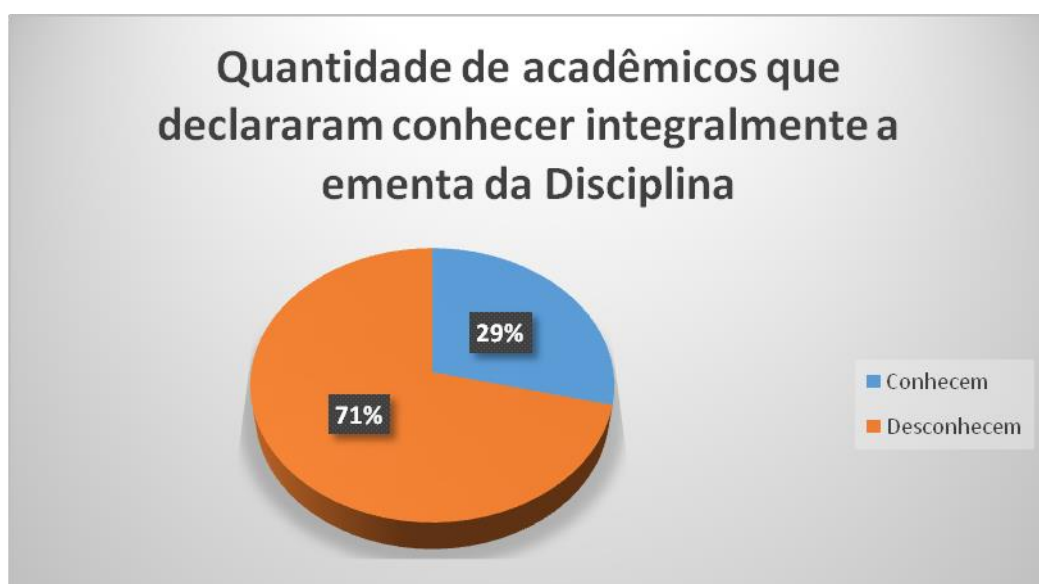
Desta forma, enfatizamos ainda mais a necessidade de se aprender a usar a tecnologia como recurso metodológico que permita um trato adequado para tantas informações dentro do processo de ensino e aprendizagem.

4.2 Percepções sobre a disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação e seus conteúdos

Nesta seção buscamos adentrar no tocante à disciplina em si. Dentro das perguntas que foram respondidas, algumas são direcionadas ao conhecimento dos acadêmicos sobre os conteúdos e materiais propostos pelo curso. A Disciplina de Tecnologia Aplicada a Educação é componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia. De acordo com o Ementário, esta possui carga horário de 80 horas, sendo ofertada no 3º período do curso. Seu objetivo conforme disposto no documento é:

Aplicar ideias e ações com base nos referenciais teórico-práticos das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação para realizar o processo de ensino aprendizagem de forma científica, articulando conhecimentos na interação “sujeito - máquina - cultura - sociedade - instituição escolar”, de forma crítica e continuamente reelaborada. Ementário Curso de Pedagogia (PPP/UNIR CURSO DE PEDAGOGIA – RESOLUÇÃO Nº 312/CONSEA, 2013)

Gráfico 7 - Quantidade de acadêmicos que declararam conhecer integralmente a ementa da disciplina



FONTE: Banco de dados do pesquisador (2017)

O dado apresentado no Gráfico 7 traz uma preocupação em relação à responsabilidade dos acadêmicos, como demonstrado: 71% dos acadêmicos declarou desconhecer a ementa da disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação. Conforme podemos verificar, a ementa em questão encontra-se publicada no sítio da instituição no espaço destinado ao ementário do curso. Averiguamos também junto ao departamento que o

ementário pode ser solicitado pelos acadêmicos junto ao departamento de Educação, responsável pelo curso.

Percebemos que este desconhecimento sobre aquilo que será abordado em sala durante a exposição das aulas, pode trazer uma compreensão errônea sobre a apresentação e compreensão dos conteúdos.

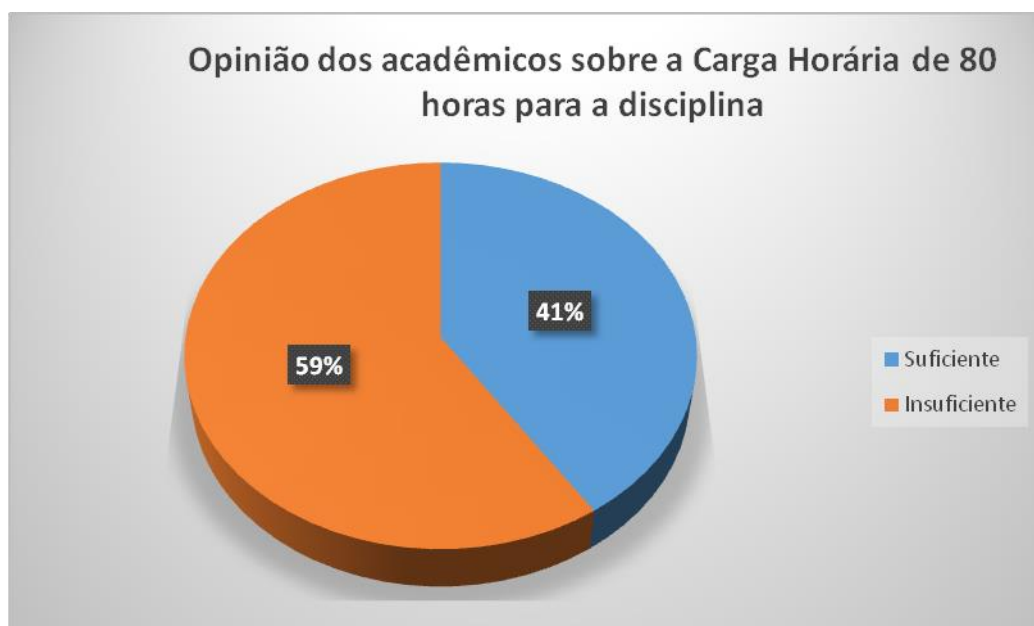
Gráfico 8 - Percepção dos acadêmicos sobre as tecnologias propostas na ementa da disciplina e o que foi exposto em sala de aula



FONTE: Banco de dados do pesquisador (2017)

Muitos acadêmicos apontaram que as tecnologias utilizadas em sala de aula pelos professores atenderam parcialmente suas expectativas, somando 31% do total. Um dado preocupante é que 20% dos acadêmicos declarou não conhecer as tecnologias constantes no ementário, o que denota uma possível falta de interesse por parte destes, no conteúdo que será trabalhado ao longo das aulas e na forma que estes conteúdos podem aparecer. 17% dos acadêmicos, que declararam conhecer o ementário e suas tecnologias propostas, declararam um não atendimento daquilo que foi proposto em relação ao que foi realmente utilizado. 27% declarou não ter feito comparação entre o proposto no ementário da disciplina e o que foi de fato utilizado. Apenas 5% declarou que os equipamentos relacionados às TICs atenderam de forma integral, o que foi proposto pelo plano de ensino durante a disciplina.

Gráfico 9 - Opinião dos acadêmicos sobre a carga horária de 80 horas para a disciplina citada



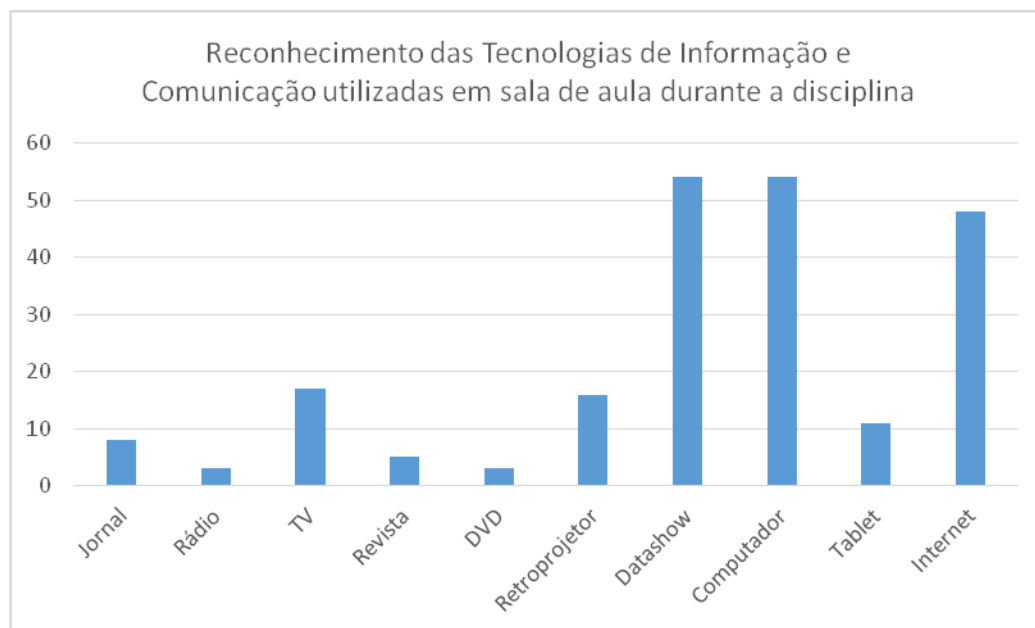
FONTE: Banco de dados do pesquisador (2017)

Conforme apontado, a maioria dos sujeitos pesquisados considera a carga horária de 80 horas insuficiente para uma abordagem satisfatória sobre o uso das tecnologias. A grande diversidade de conteúdos e equipamentos que podem ser considerados nesse contexto denota uma dificuldade sobre a questão. Não só no que diz respeito à tecnologia, mas à diversidade de conteúdo a ser abordada durante a formação inicial de professores nos remete a um questionamento sobre o tempo que estes acadêmicos passam em sala de aula, seja estudando de forma teórica os assuntos ou aplicando parte destes na prática.

Os dados apresentados neste momento da investigação conduzem-nos a questionamentos similares aos de Guinter Wanderer: “[...] será que o professor não precisaria saber mais do que aquilo que ensinará? Isto poderia lhe dar maior autonomia intelectual para fazer relacionamentos com outras disciplinas [...]” (WANDERER, 2005, p. 213).

Nos estudos realizados sobre currículo, segundo Silva (2010), mais importante que definir um currículo é saber quais questões um discurso curricular busca responder. Não nos interessa perguntar “O que é isso?” e sim, refletir sobre como isso funciona ou o que isso nos faz pensar dentro de determinado contexto analítico. Consequentemente, essas questões auxiliam-nos na análise das práticas pedagógicas dos sujeitos alunos do curso de Pedagogia, das variáveis de verdades que formam, constroem e inventam sua realidade discente/docente, do currículo que pode ser oferecido aos futuros pedagogos e do modo como ele funciona na prática do ensino superior.

Gráfico 10 - Reconhecimento das Tecnologias de Informação e Comunicação utilizadas em sala de aula durante a referida disciplina



FONTE: Banco de dados do pesquisador (2017)

Foram elencados 10 recursos metodológicos que já fazem parte do dia-a-dia da educação, mesmo que em pequena escala. Destacamos o jornal, o rádio, a TV, a revista, o DVD, o retroprojektor, o Datashow, o computador, o tablete e a Internet, como ferramentas que o docente que ministrou a disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação, possivelmente teria usado em suas aulas. Destes componentes, o computador, o Datashow e a Internet foram apontados com os mais presentes durante as aulas expositivas ministradas durante o período. Recursos mais antigos como o jornal e a revista também foram apontados como recursos utilizados durante as aulas, porém com uma expressividade baixa.

Sabemos que a realidade no Brasil, não só nas universidades federais, ainda não permite um uso abrangente de recursos tecnológicos digitais como computadores, tablets e até mesmo a Internet. Desta forma, acreditamos que estes recursos mais antigos como rádio, jornal e até mesmo a televisão, devem ser utilizados de forma complementar aos que já são comumente utilizados como o livro didático e o quadro.

Assim, os futuros professores precisam aprender a refletir acerca do uso das tecnologias digitais para que possam orientar seus alunos de forma crítica, de modo que não sejam manipulados por elas. Ao contrário, os alunos precisam manipular as tecnologias digitais no sentido de assegurar a apropriação e a produção do conhecimento. Corroborando com essa questão Gadotti (2002), afirma que o professor “deixará de ser um lecionador para

ser um organizador do conhecimento, um mediador do conhecimento, um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um organizador de aprendizagem”.

Mesmo considerando que a formação inicial é muito importante, ela por si só não dá conta de atender a atual demanda educacional que se apresenta em constante mudança. Nesta perspectiva, a formação inicial se caracteriza como a obtenção de determinados princípios indispensáveis para a função e a atuação que o futuro professor terá que desempenhar. Nesse contexto, a formação continuada de professores permitirá ao professor dar continuidade a aquisição de conhecimentos específicos de sua profissão.

Gráfico 11 - Percepção sobre o nível de satisfação dos acadêmicos a respeito da disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação



FONTE: Banco de dados do pesquisador (2017)

Podemos constatar com os dados evidenciados pelo Gráfico 11, que um grande número de acadêmicos não está satisfeito com o conteúdo apresentado durante as aulas. Pelos números apresentados, fatores como baixa carga horária e não contemplação de determinados componentes físico-tecnológicos como o laboratório de informática, são fatores que denotam tal insatisfação.

Constatamos através do exposto uma série de novas exigências educacionais surgidas com o desenvolvimento das tecnologias digitais, percebemos com isso, que a relação com o conhecimento tem se modificado. Isso, tem se configurado num dos desafios da escola. Neste sentido, nos valemos do que foi postulado por Mercado (1999, p. 20):

Na formação de professores, é exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas nas quais a função do aluno é a de mero receptor de informações e uma inserção crítica dos envolvidos, formação adequada e propostas de projetos inovadores.

De fato, estamos diante da produção de novos conceitos educacionais, exigindo que deixemos de lado alguns dos velhos paradigmas, como o velho paradigma de educação pautada apenas na transmissão do conhecimento, que tem o conhecimento concebido como algo acabado, centrado apenas no professor, no ensino, em que o aluno simplesmente recebe informações passivamente. A postura do professor como o único detentor do saber já não tem mais espaço na sociedade contemporânea, faz-se necessário mudança de atitude, frente às exigências da sociedade atual, faz-se necessário uma nova forma de conceber o sistema educacional, de conceber os processos de ensino e de aprendizagem.

No entanto, essa necessidade não pode significar o abandono de antigas concepções, de antigos paradigmas, mas sim, a incorporação de novos conceitos a fim de que se assegure que o processo de formação continuada de professores para o uso das tecnologias digitais se revele em sua prática pedagógica.

4.3 Análise das falas dos acadêmicos

Constituiu também o questionário aplicado para a coleta dos dados, 9 perguntas abertas sobre o uso e o ensino das tecnologias durante a disciplina citada. Entre estas perguntas, algumas foram selecionadas para sustentar alguns pontos da pesquisa que procurou compreender melhor a percepção destes acadêmicos sobre o assunto abordado.

Foi perguntado aos participantes se estes possuíam algum curso de informática ou similar que houvesse contemplado o uso de tecnologias digitais como computador ou outro equipamento digital. Entre os 59 pesquisados, as respostas mais recorrentes foram: curso de “informática básica”, “Windows, Excel, Word”, que caracterizam o uso do computador e de aplicativos pertencentes a estes computadores, destacando que muitos dos acadêmicos que cursaram a disciplina já possuíam alguma formação prévia em relação às tecnologias, conforme apontado anteriormente por Tapscot (1999), presenciamos uma nova geração de indivíduos já imersos nas mais diversas tecnologias digitais, o que aumenta a criticidade destes em relação às aulas ministradas na universidade.

A pergunta 6 do questionário fazia o seguinte questionamento: “**P6 – Você possui a**

(...) informática básica, mas faz bastante tempo. (Acadêmico)

Word e Excel, apenas (...)

Fiz informática básica e avançada, mas tem tempo(...)

Nunca fiz nenhum curso de informática (...)

Nas falas relatadas, os pontos mais repetidos foram os cursos de informática básica e avançada, uma formação básica nos aplicativos que compõe o *Pacote Office* Word e Excel e alguns casos onde os acadêmicos não tiveram nenhuma espécie de formação prévia para o uso de tecnologias, em especial as digitais.

Diversos contextos delinearão o espaço/tempo da experiência, demarcando dificuldades, resistências, medos, mas, ao mesmo tempo, muito entusiasmo com a “novidade” e avanços na aprendizagem e na ampliação das capacidades de leitura, de escrita, de reflexão. Isso reflete o que Assmann (2005) pensa a respeito:

As novas tecnologias da informação e da comunicação já não são meros instrumentos no sentido técnico tradicional, mas feixes de propriedades ativas. São algo tecnologicamente novo e diferente. As tecnologias tradicionais serviam como instrumentos para aumentar o alcance dos sentidos (braço, visão, movimento etc.). As novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas (p. 18).

Desta forma, é necessário salientar que os recursos para a apropriação e produção do conhecimento estão em constante transformação e movimento. As teorias educacionais que se comprometem com o desenvolvimento da criticidade, da autonomia, da cidadania, têm considerado que o conhecimento é um processo em permanente produção, historicamente situado, e articulado nas relações entre os indivíduos, que se envolvem culturalmente, política, social e economicamente.

Essa articulação entre tecnologia e educação requer a clareza para compreender que os meios tecnológicos não se restringem simplesmente a sua utilização como inovações didáticas, mas sim como meio para se alcançar o conhecimento por meio da utilização pedagógica desses recursos.

4.4 Relevância das TICs na formação inicial do professor/pedagogo

Com a análise das falas citadas neste tópico, procuramos evidenciar através das respostas obtidas, como os acadêmicos pesquisados sentiam a importância das tecnologias durante o processo de formação. A pergunta 11 do questionário fazia o seguinte

questionamento: “**P11** –Você considera importante o uso da tecnologia como recurso metodológico no processo ensino/aprendizagem? Justifique:”

Sim, Vivemos em uma era digital, onde as pessoas estão conectadas e utilizar a tecnologia como ferramenta pode ser interessante para os alunos. (Acadêmico 3)

Sim, não é mais possível o professor ficar alheio ao uso de recursos tecnológicos em meio a modernidade. Se faz necessário o uso da tecnologia em sala de aula como recurso didático. (Acadêmico 18)

Kenski (1998, p. 60) argumenta que:

As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar-se alguém totalmente formado, independentemente do grau de escolarização alcançado.

A realidade educacional, encontrada em nosso sistema de ensino, muitas vezes, é contraditória, pois ao mesmo tempo em que o uso das tecnologias deve estar presente em sala de aula, encontramos profissionais não capacitados para fazer uso adequado das mesmas, e por este motivo, o computador ou qualquer outro recurso tecnológico presente neste processo, passa a ser apenas mais uma ferramenta mal utilizada, devido à falta de conhecimento do professor.

Seguindo esta lógica de pensamento, Kenski (1998, p. 61), nos esclarece que:

Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentarmos os desafios oriundos das novas tecnologias. Esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significam criticamente conhecê-los para saber de suas vantagens e desvantagens, de seus riscos e possibilidades, para transformá-los em ferramentas e parceiros em alguns momentos e dispensá-los em outros instantes.

Fica evidenciado que no atual contexto, tanto no âmbito social quanto educacional, já não é mais possível pensar a formação de professoras sem que estejam presentes as tecnologias digitais a favor do ensino e da aprendizagem, uma vez que os alunos fazem parte de uma geração que já nasceu conectada à internet. Deste modo, é importante que se reveja o papel do professor no contexto escolar, bem como sua formação e sua prática pedagógica para que este perceba a necessidade de se desenvolver e melhorar sua prática, transformando-se em agente de mudança.

4.5 Percepção sobre as TIC na Educação

Percebemos também nas falas dos acadêmicos certa dúvida em relação aos conhecimentos apresentados pelos professores que ministraram a disciplina em momentos diferentes.

Os professores não têm muita habilidade com as novas tecnologias, isso porque muitos não se interessam e possuem muitas dificuldades, sendo assim, acabam não utilizando em sua prática diária. (Acadêmico 43)

Um dos desafios da universidade é incentivar e motivar esses professores que declararam que estão “Acomodados ou não demonstram interesse” em utilizar as TICs em suas aulas. Com advento das TICs na educação, os professores também assumem a função de ajudar a filtrar, ordenar e contextualizar as informações; ganha relevância o papel do professor como orientador, para o melhor uso das novas fontes de informação. Valente (1999) adverte que o professor ainda não assimilou o potencial do computador e das TICs como ferramentas pedagógicas e, quando faz uso, “[...] reproduz velhas práticas.”

É importante considerar, que as tecnologias digitais em si, não constituem uma revolução metodológica dos processos educativos, mas, certamente apresentam-se como possibilidades de contribuição para novas configurações e reconfigurações dos processos de ensino e de aprendizagem. Isso, somente será possível se os professores se apropriarem das tecnologias digitais a fim de compreendê-las de acordo com a sua natureza específica, no campo das possibilidades pedagógicas.

Sustentando essas afirmações, Mercado (1999, p.27) aponta:

As novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, a diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo.

No atual contexto educacional, entende-se que já não é mais possível pensar a formação docente sem que a utilização das tecnologias digitais a favor do ensino e da aprendizagem seja debatida, uma vez que os alunos fazem parte de uma geração que já nasceu conectada à internet. Diante disso, evidenciamos que a formação inicial de professores é de fundamental importância para que este possa acompanhar as mudanças que estão ocorrendo na sociedade de modo geral, evitando que a escola não se torne obsoleta:

Diante desse contexto de transformação e de novas exigências em relação ao aprender, as mudanças prementes não dizem respeito à adoção de métodos diversificados, mas sim à atitude diante do conhecimento e da aprendizagem, bem como a uma nova concepção de homem, de mundo e de sociedade. Isso significa

que o professor terá papéis diferentes a desempenhar, o que torna necessários novos modos de formação que possam prepará-lo para o uso pedagógico do computador, assim como para refletir sobre a sua prática e durante a sua prática [...] (ALMEIDA, 2000, p.11).

Acordando com tudo que foi colocado, constatamos que as tecnologias digitais denotam de um papel relevante no campo educacional, e que a formação de professores para o uso das novas tecnologias precisa ser efetivada de fato, uma vez que são os professores os atores principais na disseminação do conhecimento. Para tanto, faz-se necessário discutir a utilização das tecnologias e estabelecer objetivos para a sua aplicação. Faz-se necessário, também, desenvolver processos de formação que contribuam efetivamente na apropriação do conhecimento e da autonomia por parte dos professores.

5. TECENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A PESQUISA

Os resultados analisados podem evidenciar uma falta de preparação dos cursos de formação inicial e de capacitação em oferecer condições aos professores de um uso adequado das TICs no processo ensino e aprendizagem. A identificação desses fatores poderá desencadear ações como a formação dos professores para melhor lidarem com esses aspectos.

Encontramos nas Diretrizes Curriculares da Pedagogia e no Projeto Pedagógico pesquisado, a presença das TIC em momentos distintos; ao longo das disciplinas as TIC aparecem como recurso metodológico, porém apenas na disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação esta aparece como conteúdo a ser estudado e desenvolvido para a formação dos professores. Esses documentos indicam que o pedagogo deve estar apto para atuar na sociedade em constante evolução, marcada, hoje, por um vertiginoso avanço tecnológico, capaz de produzir diferentes formas de relacionamento com o ensino e o conhecimento. Ainda que constatada nos documentos oficiais, o modelo atual da formação para as TICs pode remeter a uma forma de exclusão social dos futuros pedagogos, que não estão sendo preparados para ter vez e voz nos novos espaços de construção de conhecimentos. O professor é destacado pelos sujeitos da pesquisa como o condutor responsável pelo processo do ensino e o principal agente de facilitação da aprendizagem, mas ele precisa incorporar e ter competência nas diversas linguagens, a oral, a escrita e, hoje, a digital. A formação docente para o uso das TICs tem intuito de possibilitar novos significados e também novas competências para o desenvolvimento de novos conhecimentos e metodologias nos espaços escolares e não escolares.

A construção da subjetividade dos sujeitos que lidam e têm que aprender com um objeto técnico como o computador ainda se faz necessária compreender. Parece ser consenso nas obras consultadas durante o trabalho e nas respostas da pesquisa que, embora as TICs façam parte da vida das pessoas, na escola esses saberes ainda não estão sendo utilizados de maneira efetiva e a formação ainda não potencializa a exploração de possibilidades dos recursos tecnológicos para serem incorporados como recurso metodológico de forma plena no processo ensino aprendizagem, comprometendo sua implementação no contexto escolar.

A sociedade passa por um ciclo de transformação marcado pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, os processos de construção do conhecimento, necessários para formar o homem que vive nesta sociedade e não deve ignorar essa realidade. Desta forma, não só o uso das TICs, mas também o ensinar sobre elas parecem-nos essencial nos cursos de formação de pedagogos. Assim, ponderamos que um dos benefícios do uso das TICs na educação seja o desenvolvimento da autonomia do aluno não só nas universidades, quando este deixa apenas de reproduzir e passa a interagir com o conhecimento. Para que isso ocorra de forma plena, é preciso acompanhar de perto o papel do educador, com a possibilidade de ele ser um facilitador ou orientador, mediador, junto aos alunos na construção deste conhecimento. Estes alunos, muitas vezes, têm acesso mais rápido às informações/conhecimentos e constroem o próprio caminho, ao articular os saberes para enfrentar os desafios.

Ao longo das análises realizadas sobre os dados da pesquisa, constatamos uma preocupação por parte dos acadêmicos que responderam o questionário. A grande maioria dos sujeitos pesquisados considera importante o ensino e o uso destas tecnologias como recurso metodológico dentro da formação do professor. Muitos atestam utilizar recursos tecnológicos no dia a dia, porém não o fazem como forma de construir conhecimentos. Percebemos, assim, que o potencial destes equipamentos não é aproveitado de forma integral, o que nos faz levantar questões básicas sobre o ensino das TICs na formação inicial: - A tecnologia pode mesmo exercer um papel transformador no contexto educacional?

Concordamos com Libâneo (2011), que argumenta que esse papel deva ser de síntese, de análise, de reordenação, de reestruturação das mensagens, de modo que as informações possam ganhar significado pessoal. Contudo, essa perspectiva precisa ser melhor contemplada nos cursos de formação. A escola objetiva situar o aluno na contemporaneidade – difundir a técnica, difundir a tecnologia, utilizar-se delas para otimizar as suas atividades, para tornar mais eficiente a aprendizagem, mas também tem o papel de provocar o pensamento reflexivo e questionador.

Assim, a formação do pedagogo na perspectiva de uma Educação pelas e para as TICs caminha a passos não tão largos. Mas acreditamos que isso faz parte de um processo e que as fases referidas acima não são estanques e não constituem degraus, mas é necessário que essa discussão esteja na pauta dos debates curriculares, nas propostas de formação.

Nesse embate de ideias compreendo que a formação do professor/pedagogo é essencialmente um ato político e deve ser construída, considerando o contexto histórico, político e cultural no qual estamos imersos.

Como produção cultural, as tecnologias não podem ser excluídas da escola, da formação, da prática docente e das pesquisas. Questões inerentes à formação do professor não podem prescindir da discussão sobre o papel da universidade na formação docente e das políticas públicas nessa área. Tampouco podem negar reflexões acerca das condições de trabalho desse profissional, em um cenário de modernização do espaço escolar, das tecnologias digitais que podem ou não trazer contribuições para o exercício da docência.

No tocante à formação do professor frente às tecnologias, os processos formativos, tanto iniciais quanto continuados, ao contrário de favorecerem um desenvolvimento profissional significativo, de valorização da docência, de reflexão crítica sobre o papel desses recursos na educação, na maioria das vezes processam-se à deriva de como os sujeitos aprendem e se sentem diante de recursos que não fizeram parte do seu processo formativo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.; MELO, M. (2005) Pedagogia e Faculdades de Educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas IFES. In: **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, pp. 959-982, Especial – Out. 2005.

ALMEIDA, M.E. **PROINFO**: informática e formação de professores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação/Seed, 2000, v.1-2.

ALMEIDA, P.C.A. de; BIAJONE, J. **A formação inicial dos professores em face dos saberes docentes**. GT-8: Formação de Professores. 28.^a Reunião Anual da ANPEd. Realizada em 16 a 19 out. 2005. Caxambu (MG). Disponível em: www.anped.org.br/28/textos - Acesso em: 10/07/2017

ANDRÉ, M.E.D.A. de. (1983). **Texto, contexto e significado**: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa, (45): 66-71 – Brasil, 1999.

ASMANN, H. **Reencantar a educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70 – Brasil, 2011.

BEHRENS, M.A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403. 1999.

BOURDONCLE, R. **L'université et les professions**. Un itinéraire de recherche sociologique. Paris: L'Harmattan, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP Nº 1 e 2/ 2002. DF: MEC/CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf e <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 6 de fevereiro de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **Portaria 2.253, de 18 out. 2001**. Diário Oficial. Brasília, p. 18, Seção 1, 19 out. 2001.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e a formação de professores**: busca e movimento. Campinas (SP): Papirus, 1996.

_____. (orgs.). Políticas de formação de professores: a formação do professor “primário” na Lei nº 9.394/96 e em seus desdobramentos. In: **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CHARTIER, A.M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 2, pp. 157-168, jul/dez. 2000.

COLL, C. **O Construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

COSTA, I. **Novas tecnologias e aprendizagem**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

FAGUNDES, L. Podemos vencer a exclusão digital. **Revista Nova Escola**. São Paulo, maio 2004. Disponível em <www.novaescola.com.br> Acesso em: 22 abril de 2017.

FONSECA, M.V.R. **Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ**. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FRIGOTTO, G. A escola como ambiente de aprendizagem. In: CASALI, A. et al. **Empregabilidade e Educação: Novos Caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: EDUC/Rhodia, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

GIROUX, Henry. **Os Professores com Intelectuais Transformadores**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1997.

GIUSTA, A.S.; FRANCO, I.M. (org.). **Educação à distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Editora Civilização, 2002.

KENSKI, V.M. Novas tecnologias na educação presencial e à distância. In: BARBOSA, R. (org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. n.08, p. 58-71 mai/ago.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S.G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez. 2002.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

LITTO, Fredric M. Um modelo para prioridades educacionais numa sociedade da informação. **Revista Pátio**. Ano 1 n. 3, jan. 98.

MAFRA, L.A. **Notas de aula da disciplina Sociologia da Educação do Mestrado em Educação**. Belo Horizonte: PUC/MINAS, 2002.

MARINHO, S.P.P. Tecnologia, educação contemporânea e desafios ao professor. In: JOLY, M.C.R.A. **A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. (org.) São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MARINHO, S.P.P. **Notas de aula da disciplina Sociedade e Tecnologia do mestrado em Educação**. Belo Horizonte: PUC/MINAS, 2003.

MARQUES, C.A.; PEREIRA, J.E.D. Fóruns de licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. In: **Educação & Sociedade**: São Paulo, ano XXIII, n.78, abr. 2002.

MERCADO, L.P.L. **Formação Docente e Novas Tecnologias**. IV Congresso RIBIE. Brasília: 1998.

_____. (Org.). **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente**. 8.ed. Campinas (SP): Papirus, 2002.

NEGROPONTE, N. **A vida digital**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S.G. (Coord.) **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PRETTO, N.L. **Uma escola sem/com futuro**. 4ª ed. Campinas (SP): Papirus, 2002.

RAINHO, J.M. Coisa de Louco. In: **Revista Educação**. São Paulo, ano 27, n. 238, p. 32-39, fev. 2001.

SANCHO, J.M. (org.) **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. A caixa de surpresas: possibilidades educativas da informática. In: **Tecnologias Educacionais: para além da sala de aula**. Pátio Revista Pedagógica. Ano 3, n.9, p. 21-23, maio/jul. 1999.

SILVA, M. **Sala de Aula Interativa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SOUZA, D.B.; CARINO, J. (Orgs.) **Pedagogo ou Professor? O processo de reestruturação dos cursos de educação no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

TAPSCOTT, D. **Geração Digital: a crescente e irreduzível ascensão da geração Net**. [Tradução de R. Bahr]. São Paulo: Makron Books, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002/2014.

TEDESCO, J. C. Prefácio. **O perfil dos professores Brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

VALENTE, J. A. Informática na educação: uma questão técnica ou pedagógica? In Tecnologias Educacionais: para além da sala de aula. **Pátio Revista Pedagógica**. Ano 3, n.9, p. 21-23, maio/jul. 1999.

VAZ MENDES, G. S. C. **As representações sociais da informática na educação**: uma análise da formação continuada. 2002. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco.

**APÊNDICE A – Questionário aplicado aos acadêmicos da disciplina de
Tecnologia Aplicada à Educação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de
Rondônia**

SUJEITO: _____

Bloco A – Informações Pessoais;

Nas questões objetivas, assinale as respostas com um “X” na opção desejada

1 – Qual o seu sexo:

Masculino: ()

Feminino: ()

2 – Em qual Faixa Etária você está inserido:

Até 30 anos: ()

Entre 31 e 40 anos ()

Entre 41 e 50 anos ()

Mais de 50 anos ()

3 – Ano em que iniciou o Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Rondônia:

Anterior a 2011 ()

2012 ()

2013 ()

2014 ()

2015 ()

2016 ()

4 – Possui curso de Informática ou similar?

SIM ()

NÃO ()

MENCIONE QUAL: _____

5 – Faz uso regular de equipamentos digitais como celular e/ou computador?

SIM ()

NÃO ()

Com que finalidade:

- () Apenas Entretenimento;
- () Entretenimento e Estudos;
- () Apenas Estudos;

Bloco B – Sobre a disciplina: Tecnologia Aplicada a Educação, que constitui o currículo do curso de pedagogia (3º Período);

6 – Você conhece integralmente a ementa da disciplina de Tecnologia Aplicada a Educação?

SIM ()

NÃO ()

7 – Na sua opinião, a bibliografia utilizada durante a disciplina atendeu ao que foi proposto no ementário?

Não conhece a bibliografia apresentada no ementário ()

Não ()

Não realizou a comparação entre a bibliografia utilizada e as referências da disciplina ()

Sim, parcialmente ()

Sim, completamente ()

8 – Você considera a carga horária atual de 80 horas, para a disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação, suficiente para um aprendizado satisfatório?

SIM ()

NÃO ()

9 – Das TIC relacionadas abaixo, assinale com um “X” aquelas que você presenciou durante as aulas da disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação;

- Jornal ()
- Rádio ()
- Televisão ()
- Revista ()
- DVD ()
- Retroprojektor ()
- Datashow ()
- Computador ()
- Tablet ()
- Internet ()

10 – Durante as aulas da disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação, o uso da tecnologia assinalada na questão anterior você descreveria como:

- Pouco e insatisfatório ()
- Regular, porém insatisfatório ()
- Regular e satisfatório ()
- Constante e satisfatório ()

11 – Você considera importante o uso da tecnologia como recurso metodológico no processo ensino e aprendizagem? Justifique:

12 – Você considera a abordagem utilizada em sala de aula, sobre o uso de TIC, satisfatório para a prática docente?

13 – A disciplina contribuiu para que você aprendesse a usar esses recursos tecnológicos? Justifique:

14 – Dos recursos técnico-metodológicos utilizados durante as aulas, houve algum que lhe chamou mais a atenção? Por que?

15 – De acordo com o seu entendimento, qual a importância do uso da tecnologia como recurso metodológico para a formação do aluno?

16 – Na sua opinião, durante o curso de Pedagogia poderia ter sido ensinado algo ou acrescentada alguma disciplina que contribuiria para melhorar os seus conhecimentos sobre a temática que envolve a tecnologia e o seu uso como recurso metodológico em sala de aula?

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RONDÔNIAPROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE

CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PESQUISADOR

Prezado(a) Senhor(a),

Apresentamos o mestrando pesquisador **Ranieri Braga dos Santos**, aluno devidamente matriculado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia, matrícula número 201521348, que realiza a pesquisa intitulada **“A Presença das TIC’s na Formação de Professores: A Percepção acadêmica sobre a presença e a relevâncias das Tecnologias no currículo de Pedagogia presencial da Unir – Porto Velho”**, sob orientação do Professor Dr. Wendell Fiori de Faria, para que possa contar com vossa autorização para executar coleta de dados na instituição representada por Vossa Senhoria.

A coleta de dados citada trata da aplicação de um questionário com questões objetivas e abertas, e de um instrumento semidirigido de entrevista, que deverão ser respondidos pelos acadêmicos do Terceiro Período do curso de Pedagogia da Unir que estiverem devidamente matriculados na disciplina **“Tecnologia Aplicada à Educação”**.

Informamos que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas, mediante Vossa Autorização, garantindo a preservação da identidade e da privacidade da instituição e dos sujeitos entrevistados, bem como o retorno dos resultados da pesquisa aos sujeitos ouvidos, na forma de um relatório de dissertação de pesquisa.

Esclarecemos que a autorização é uma pré-condição bioética para a execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma

ou dimensão, em consonância com a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração com nosso processo de obtenção do Título de Mestre em Educação e de desenvolvimento de pesquisa científica em nossa Região.

Colocamo-nos à vossa disposição na Universidade ou outros contatos, conforme segue: Celular do (a) Professor (a) Pesquisador (a): (69) 99953-9899
E-mail: ranieri.braga@hotmail.com.

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.

Porto Velho, 16 de janeiro de 2017.

Wendell Fiori de Faria
Professor Orientador

Ranieri Braga dos Santos
Mestrando Pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo A Presença das TIC's na Formação de Professores: A Percepção acadêmica sobre a presença e a relevâncias das Tecnologias no currículo de Pedagogia presencial da Unir – Porto Velho e que tem como objetivo demonstrar como as tecnologias podem ou não impactar na formação inicial de professores para séries iniciais e pedagogos no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia em Porto Velho, através de uma análise das percepções dos acadêmicos e dos materiais apresentados em sala de aula pelo docente da disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação, presente no currículo do curso. . Acreditamos que ela seja importante porque a formação inicial de professores tem recebido cada vez mais atenção no cenário educacional brasileiro, esta formação passou e ainda passa por diversas modificações, tanto estrutural quanto curricular. O curso de Pedagogia costuma adaptar-se às necessidades sociais, visando uma formação dos indivíduos para que possam transformar a realidade em que vivem. Paralelamente a isso, as Tecnologias ganham relevância cada vez maior no ambiente da Educação, sendo apontadas muitas vezes como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Contemplar o ensino de tecnologias na Educação, durante a formação inicial de professores, pedagogos e demais agentes que participam do processo educativo no país, fazendo com que estes percebam os benefícios advindos do seu uso, é justificativa primordial para este estudo.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A minha participação no referido estudo será de responder os questionamentos propostos através de questionário fornecido pelos pesquisadores, sobre a minha percepção sobre as aulas de Tecnologia Aplicada à Educação, ministradas pelo professor da Disciplina no 3º (terceiro) período do Curso de Pedagogia da Unir, com a finalidade de comparar aquilo que é proposto no ementário do curso, bem como nos textos acadêmicos e não acadêmicos que abordam o assunto, ao que é apresentado nos encontros presenciais. As respostas serão utilizadas para fundamentar o trabalho supracitado com o intuito de destacar como estas tecnologias são observadas na formação de professores.

RÚBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RÚBRICA DO PESQUISADOR

RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, não apresenta riscos físicos ou psicológico. A pesquisa será realizada na própria sala de aula, diante da disponibilidade concedida pelo Departamento de Educação da UNIR, que acompanhará todo o processo. Espera-se como benefícios da pesquisa, um maior conhecimento sobre a relevância das Tecnologias na formação de professores. Os debates sobre como estas tecnologias impactam na vida em sociedade, são cada vez mais comuns, os resultados obtidos através da pesquisa, servirão também para fundamentar tais discussões em âmbito acadêmico ou não.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados da pesquisa.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são (Ranieri Braga dos Santos, acadêmico do Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao PPGE/UNIR e Dr. Wendell Fiori de Faria, professor do curso de Pedagogia vinculado ao Departamento de Educação – DED/UNIR e com eles poderei manter contato pelos telefones (69) 999539899 e (69) 3224-1672) e pelo e-mail ranieri.braga@hotmail.com.

RÚBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RÚBRICA DO PESQUISADOR

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, ____ de ____ de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

RÚBRICA DO SUJEITO DE PESQUISA

RÚBRICA DO PESQUISADOR