

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SANDRA LETÍCIA SCHROEDER IGLESIAS

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS:
REALIDADE OU FICÇÃO?**

CURITIBA

2012

SANDRA LETÍCIA SCHROEDER IGLESIAS

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS:
REALIDADE OU FICÇÃO?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau.

CURITIBA

2012

SANDRA LETÍCIA SCHROEDER IGLESIAS

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS:
REALIDADE OU FICÇÃO?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Comissão Examinadora

Prof.^a Dr.^a Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

Prof.^a Dr.^a Joana P. Romanowski
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

Prof. Dr. Dionísio Burak
Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná – UNICENTRO

Curitiba, ____ de _____ de 2012.

A todos que amo

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir que este trabalho fosse realizado.

À Prof.^a Dr.^a Dilmeire S. R. Vosgerau, orientadora, sabedoria e compreensão.

À Família, pelo incentivo.

Aos Amigos, pela presença e apoio nos momentos de incertezas.

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”
(John Dewey).

RESUMO

A crescente evolução das tecnologias de informação e comunicação e a sua presença nos contextos escolares do mundo todo requerem um novo fazer pedagógico e, para que isto ocorra, o coordenador pedagógico e o professor precisam de uma formação que os prepare para a superação do uso operacional para o uso pedagógico dessas tecnologias. Dessa forma, a pesquisa objetivou investigar como as propostas curriculares dos Cursos de Pedagogia das instituições públicas federais e estaduais da região sul do Brasil, nas modalidades presenciais e a distância, estão contemplando a formação para o uso e compreensão das tecnologias educativas no processo de ensino. A discussão teórica apresenta a trajetória histórica do Curso de Pedagogia e do Coordenador Pedagógico apoiada nos estudos teóricos de Ferreira (1999), Brzezinski (1996), Rangel (2006), Scheibe (2006) e Aguiar et al (2006). Também discute as tecnologias no contexto educacional por meio dos autores Schön (1992), Hubermann (1992), Almeida (1999), Dowbor (2001) e Barreto (2004); seu conceito e sua trajetória ao longo do tempo com os teóricos Veraszto et al. (2009), Sancho (2006), Pretto (2007), Miranda (2007), Candau (2006), Garcia et al (2000), Vosgerau (2005, 2007). Apresenta também as tecnologias no trabalho do Coordenador Pedagógico apoiada nos teóricos Chaves (2000), Durand (1999), Perrenoud (2000), Freitas (2001) e Almeida (2010). Optou-se pela metodologia de pesquisa tipo documental, realizada por meio de acessos *online* aos sites oficiais das instituições educacionais de ensino superior. Essa pesquisa abarcou um total de 37 instituições públicas federais e estaduais da região sul do Brasil que ofertam o Curso de Pedagogia. Dentre elas, 09 encontram-se no estado do Paraná, 07 em Santa Catarina e 08 no Rio Grande do Sul. A partir dos acessos *online*, resgatamos 14 ementas, 17 grades curriculares e 6 Projetos Pedagógicos de Curso que permitiram inventariar dados relativos às diferentes cargas horárias atribuídas aos Cursos de Pedagogia, à contemplação de disciplinas que abordam as tecnologias educativas (bem como suas cargas horárias e ementas), e, ainda, à Projetos Pedagógicos de Cursos. Nos documentos analisados que faziam referência às tecnologias educativas, ficaram evidenciadas a evolução e a transposição de uma concepção que privilegia a operacionalização das tecnologias para uma concepção que aborda as tecnologias como auxílio na construção do conhecimento. No entanto, a carga horária dispensada às disciplinas que tratam da questão e a época em que elas são ofertadas durante a formação inicial no curso de Pedagogia caracterizam a falta de atenção dada às necessidades do seu uso pedagógico. Neste contexto, cabem aos Cursos de Pedagogia a discussão e a garantia da utilização pedagógica das tecnologias educativas, para que o egresso do curso atenda tanto as prerrogativas que as DCNs do Curso de Pedagogia sugerem, quanto ao atendimento das novas demandas da sociedade, a fim de que, neste caso, as inovações tecnológicas possam contribuir na construção do conhecimento e na *práxis* pedagógica desenvolvida no contexto educacional.

Palavras-chave: Tecnologias Educativas. Formação Inicial. Coordenador Pedagógico.

ABSTRACT

The increasing development of information and communication technologies and their presence in school contexts around the world require a new pedagogical practice and, in order to it happens, the coordinator and the teacher need pedagogical training that prepares them to overcome the operational use for pedagogical use of these technologies. Thus, this research investigated how the proposed curriculum of the Schools of Education in public Universities of southern Brazil, in classroom courses and distance learning course, are contemplating training for the use and understanding of educational technologies in teaching process. The theoretical discussion presents the historical trajectory of Pedagogy and Educational Coordinator supported by the theoretical studies of Ferreira (1999), Brzezinski (1996), Rangel (2006), Scheibe (2006) and Aguiar et al (2006). It also discusses the technologies in the educational context by the authors Schön (1992), Hubermann (1992), Almeida (1999), Barreto (2004), its concept and its trajectory over time with the theoretical Veraszto et al. (2009), Sancho (2006), Pretto (2007), Miranda (2007), Candau (2006) and Garcia et al (2000), Vosgerau (2005, 2007). It also presents the technologies in the work of the Pedagogical Coordinator supported the theoretical Chaves (2000), Durand (1999), Perrenoud (2000), Freitas (2001) and Almeida (2010). We opted for the document research methodology type, performed by online access to official websites of the Universities. This study included a total of 37 public Universities of southern Brazil that offer the School of Education. Among them, 09 are in the State of Parana, 07 in Santa Catarina and 08 in Rio Grande do Sul. According to the online access, we rescued 14 musters, 17 curricula and 6 Pedagogical projects that allowed to list data for different workloads assigned to Pedagogy courses, the contemplation of disciplines that address the educational technologies (as well as their work hours and musters), and also the courses Pedagogical Projects. In the analyzed documents that referred to educational technologies, the development and implementation from a conception that favors the operation of technologies to a conception that addresses the technology as an aid in the construction of knowledge were evidenced. However, the workload given to the disciplines that address the issue and the time they are offered during the initial training in Schools of Education characterize the lack of attention to the needs of its pedagogical use. In this context, Schools of Education must to fit the discussion and ensuring the educational use of educational technologies, in order to the graduates of the course fulfill both the prerogatives that DCNs the School of Education suggest, as to meet the new demands of society so that, in this case, technological innovations can help in building the knowledge and pedagogical practice developed in the educational context.

Keywords: Educational Technologies, Initial Training, Pedagogical Coordinator.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Níveis de Integração das Tecnologias	68
Quadro 2 - Documentos que estruturaram as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96.	76
Quadro 3 - Instituições Educacionais do Ensino Superior da Região Sul do Brasil ..	77
Quadro 4 - Identificação das instituições públicas da região sul do Brasil que ofertam o Curso de Pedagogia e suas modalidades	77
Quadro 5 - Referências encontradas sobre as tecnologias no Projeto Pedagógico do Curso	80
Quadro 6 - Época da oferta e respectiva carga horária.....	82
Quadro 7 - Disciplinas e ementas referentes às tecnologias ofertadas nos Cursos de Pedagogia	84
Quadro 8 - Instituições e seus sites	84
Quadro 9 - Concepções de tecnologia na educação.....	90
Quadro 10 - Competências relacionadas às Tecnologias Educativas - A	96
Quadro 11 - Competências relacionadas às Tecnologias Educativas – B	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de instituições públicas que ofertam o Curso de Pedagogia presencial e a distância.....	78
Tabela 2 - Instituições com postagem do PPC, grade curricular e ementa.....	78
Tabela 3 - Total da carga horária dos Cursos de Pedagogia ofertadas nas instituições educacionais públicas da região sul do Brasil	80

LISTA DE SIGLAS

ABT	_ Associação Brasileira de Tecnologia
ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
CAI	_ Computer-Aided Instruction
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	_ Conferências Brasileiras de Educação
CNE	- Conselho Nacional da Educação
DCN	_ Diretriz Curricular Nacional
DEPED	_ Departamento de Pedagogia
EAD	_ Educação a Distância
EMBAP	_ Escola de Música e Belas Artes do Paraná
FAFIPA	_ Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí
FAP	_ Faculdade de Artes do Paraná
FECEA	_ Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana
FECILCAM	_ Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
FURB	_ Fundação Universidade Regional de Blumenau
UFRGS	_ Universidade Federal do Rio Grande do Sul
FURG	_ Universidade Estadual do Rio Grande
IF – SC	_ Instituto Federal de Santa Catarina
IFC	_ Instituto Federal Catarinense
IFF	_ Instituto Federal Farroupilha
IFRS	_ Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFSUL	_ Instituto Federal do Sul-Rio-Grandense
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NRE	- Núcleo Regional de Educação
PROINFO	- Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SEED	_ Secretaria Estadual de Educação
TIC	- Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	_ Universidade Aberta do Brasil
UDESC	_ Universidade do Estado de Santa Catarina

UEL	_ Universidade Estadual de Londrina
UEM	_ Universidade Estadual de Maringá
UENP	_ Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	_ Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERGS	_ Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFRGS	_ Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFCSPA	_ Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFFS	_ Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFPEL	_ Universidade Federal de Pelotas
UFPR	_ Universidade Federal do Paraná
UFRGS	_ Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRGS	_ Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	_ Instituto Federal Catarinense
UFSM	_ Universidade Federal de Santa Maria
UNESC	_ Fundação Universidade Regional de Blumenau
UNICENTRO	_ Universidade Estadual do Centro Oeste de Guarapuava
UNILA -	_ Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIOESTE -	_ Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	_ Universidade Federal do Pampa
UNOESC	_ Universidade do Sul de Santa Catarina
USJ	_ Universidade Municipal de São José
UTFPR	_ Universidade Tecnológica Federal do Paraná
WWW	_ Worl Wide Web

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO	18
1.2 JUSTIFICATIVA.....	22
1.3 OBJETIVOS.....	28
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	29
2 AS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL	30
2.1 O CONCEITO DE TECNOLOGIA.....	35
2.2 TECNOLOGIAS EDUCATIVAS	43
3 AS ATRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO NO BRASIL	50
4 AS TECNOLOGIAS NO TRABALHO DO PEDAGOGO	61
5 METODOLOGIA.....	70
5.1 QUESTÕES E SUBQUESTÕES DE PESQUISA	73
5.2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	73
5.3 UNIVERSO DA PESQUISA.....	73
5.4 RELATO DA COLETA DE DADOS.....	74
5.4.1 Inventário dos documentos oficiais que subsidiam a organização do curso de pedagogia nas instituições públicas federais e estaduais existentes na região sul do Brasil – Etapa 1	75
5.4.2 Inventário realizado das instituições públicas federais e estaduais existentes na região sul do Brasil que ofertam o curso de Pedagogia – Etapa 2.....	76
5.4.3 Identificação das instituições públicas federais e estaduais existentes na região sul do Brasil que ofertam o Curso de Pedagogia na modalidade presencial e a distância – Etapa 3.....	77
5.4.4 Inventário dos documentos do curso de Pedagogia (grade curricular e disciplina) que se encontram postados nos sites oficiais das instituições públicas federais e estaduais e a presença de indicadores relativos às tecnologias – Etapa 4.....	78
5.4.5 Inventário dos PPC dos Cursos de Pedagogia que se encontram postados nos sites oficiais das instituições públicas federais e estaduais e a presença dos indicadores relativos a tecnologias –Etapa 5	79

5.4.6	Identificação carga horária dos cursos de Pedagogia ofertados nas instituições pesquisadas considerando a carga horária disciplinar – Etapa 6.....	80
5.4.7	Inventário das ementas dos Cursos de Pedagogia que tratam das tecnologias – Etapa 7.....	82
5.4.8	Solicitação, via e-mail, às instituições pertencentes ao universo da pesquisa, da postagem dos documentos referentes ao Curso de Pedagogia – Etapa 8.....	84
5.4.9	Sistematização dos dados coletados das IES – Etapa 9.....	85
5.5	RELATO DA ANÁLISE DOS DADOS.....	86
5.6	RELATO DA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS QUE SUBSIDIAM A PROPOSTA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	86
6	RESULTADOS.....	91
6.1	A CONCEPÇÃO DE TECNOLOGIA PRESENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: NA LEI DE DIRETRIZES E BASES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO Nº 9394/96 E NAS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA/2006.....	91
6.2	A CONCEPÇÃO DE TECNOLOGIA RELACIONADA AOS FAZERES DESENVOLVIDOS PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	94
6.3	A FORMAÇÃO INICIAL PARA AS TECNOLOGIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA.....	97
6.3.1	Análises das grades curriculares.....	99
6.3.2	Análises das ementas.....	101
6.3.3	Análises dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia.....	103
6.4	A FORMAÇÃO INICIAL PARA AS TECNOLOGIAS NA FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	104
6.4.1	As tecnologias na formação do coordenador pedagógico.....	106
6.4.2	Propostas de Trabalho.....	106
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
7.1	LIMITES.....	113
7.2	PERSPECTIVAS PARA A CONTINUIDADE DOS ESTUDOS.....	113
	REFERÊNCIAS.....	115

APÊNDICES	126
------------------	------------

1 INTRODUÇÃO

No meu percurso de atuação profissional como Coordenadora Pedagógica do Colégio Estadual Ana Vanda Bassara - Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante, na cidade de Guarapuava, interior do Paraná, foram surgindo novas necessidades profissionais decorrentes da presença das novas tecnologias no contexto escolar.

Na coordenação pedagógica do ensino médio regular, percebi que a evolução das tecnologias, ocorrida principalmente na última década, introduziu gradativamente no cotidiano escolar uma série de artefatos tecnológicos que desafiam o fazer pedagógico. Em especial, essa inserção deu-se por meio de programas públicos estaduais e federais, como o Programa Paraná Digital¹ e o PROINFO², que permitiram a implantação de laboratórios de informática para uso pedagógico por docentes e discentes. Além disso, os artefatos tecnológicos pessoais que alguns alunos e professores possuem – e dos quais fazem uso na instituição – tornaram-se fator de promoção de um diferencial na condição profissional dos professores da rede pública de ensino.

Neste contexto, o coletivo passou a considerar um professor atualizado aquele que possui e faz uso das novas tecnologias e desatualizado aquele que não as possui ou nega-se a reconhecer sua presença e importância neste novo cenário, criando, a partir daí, um divisor entre os profissionais que ali atuam.

Utilizar as tecnologias educativas de maneira pedagógica transformou-se em um novo desafio a ser enfrentado pela coordenação pedagógica, professores e demais envolvidos no processo educativo. Um desafio de ordem conceitual e procedimental. Conceitual, pois se supõe que serão necessários conhecimentos teóricos que subsidiam análises e reflexões sobre as tecnologias, bem como as questões éticas que envolvem o seu uso; procedimental, pois sua utilização requer

¹ Programa Paraná Digital: realizado em parceria com as secretarias da Educação, da Ciência e Tecnologia, da Companhia de Informática do Paraná (CELEPAR), da Companhia Paranaense de Energia Elétrica (COPEL) e da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Lançado em 2003, com objetivo de levar a tecnologia da internet às escolas estaduais, por meio da fibra ótica da COPEL. Responsável também pelas estruturas dos laboratórios de informática, das TVs multimídia e do Portal Dia a Dia Educação.

² Programa PROINFO: Programa Nacional de Tecnologia Educacional é um programa educacional criado pela Portaria n.º 522/MEC, de 9 de abril de 1997 que tem por objetivo promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TIC) na rede pública de ensino fundamental e médio.

habilidades técnicas específicas para a promoção de situações de aprendizagem significativas.

Outro fator que exige o exercício de novas habilidades são as diferentes formas de comunicação, especialmente aquelas realizadas via internet, como por exemplo, os *e-mails* institucionais, postagens nos sites das escolas e ainda as redes sociais, que são utilizadas pelos setores coordenadores das escolas públicas estaduais do Paraná, como os Núcleos Regionais de Educação (NRE) e a Secretaria Estadual de Educação (SEED).

Durante o meu trabalho na coordenação pedagógica, encontro dificuldades quando se trata do uso das tecnologias educacionais atuais relacionadas aos processos didáticos pedagógicos. Ademais, sinto a falta dos conhecimentos e habilidades que deveriam ter sido adquiridos no decorrer da formação inicial, mas que não foram supridos na constituição da minha formação, obtida em 1986, com o curso de Pedagogia, habilitação em Administração Escolar, realizado na antiga Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Guarapuava – Paraná (atual UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná), visto que as tecnologias da informação e comunicação (TIC) não existiam na forma que hoje se encontram. Dessa forma, a busca por novos conhecimentos e habilidades, no que tange o uso das novas tecnologias, torna-se, pessoalmente, uma prioridade profissional. Assim, torna-se de grande importância a formação continuada, já que as necessidades de aprimoramento profissional vão surgindo de acordo com as evoluções sofridas na sociedade e que na minha formação não eram prioridades.

Ainda em decorrência das limitações pessoais existentes com relação às tecnologias, surgem inquietações e preocupações em outra atuação profissional. Na docência no ensino superior – na instituição UNICENTRO, desde 2006, atuando como professora colaboradora no Departamento de Pedagogia (DEPED), no curso de Pedagogia: docência e gestão educacional –, trabalho com a formação inicial de professores e futuros pedagogos que supostamente deverão apresentar ao final do curso, entre outras habilidades, de acordo com as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, Artigo 5º, VII, o domínio das tecnologias:

VII - 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 (BRASIL, 2006, p.2).

A formação inicial, diante do exercício da profissão docente no mundo atual, exige um processo de formação explícito e formal, em que se sistematizem competências comunicativas, habilidades cognitivas e instrumentais. Assim, compete ao curso de Pedagogia uma organização explícita e sistemática, atenta às especificidades da profissão do pedagogo, e, entre elas, está o domínio das tecnologias.

A fim de verificar a presença de encaminhamentos na formação do Pedagogo com vista à utilização das novas tecnologias, faz-se necessário analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e o encaminhamento sugerido para tal.

Neste caso, analisar a grade curricular dos cursos de Pedagogia, bem como suas ementas e o Projeto Pedagógico do Curso, torna-se um meio que possibilita verificar os encaminhamentos dados pelas instituições de formação superior brasileiras, demonstrando a existência de disciplinas que abordem as novas tecnologias e suas práticas.

Nesta expectativa de entender como os cursos de formação inicial incorporam essa dimensão, serão analisadas questões relevantes da construção e reconstrução dos cursos de formação de pedagogos, suas bases conceituais e linhas temáticas na dinâmica do currículo.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

As discussões levantadas em congressos, seminários e encontros sobre educação realizados nas últimas décadas têm procurado refletir sobre a formação inicial do professor a partir da complexidade da atividade docente e a subordinação das mudanças à economia. Tais discussões apontam um novo cenário social, econômico e político que exige uma formação profissional inicial capaz de atender prontamente a tais expectativas.

Historicamente, existem diversos fatos que provocaram mudanças econômicas, dando origem a modificações sociais e culturais e a novas propostas de formação inicial ocorridas a partir de alterações nos processos educativos que são alterados para atendê-las.

Ilustrando um desses fatos históricos, pode-se citar, no século XX, o período em que o “processo produtivo, dominado pelo binômio taylorismo/fordismo, foi

considerado a expressão do paradigma industrial que representou, na realidade, um modo de vida capitalista” (ANTUNES, 2002, p.22).

No Brasil, com a implantação das indústrias, no período pós-guerra, criaram-se novos empregos e a necessidade de diferentes habilidades e ofícios, desorganizando a forma como se dava a ascensão social da classe média (ROMANELLI, 1978). Esta camada social, que, até então, via na criação de um pequeno negócio a possibilidade de progressão social, passou a centralizar sua atenção nas oportunidades geradas pela industrialização. No entanto, para usufruir destas oportunidades, surge a necessidade de qualificação profissional.

O crescimento do setor industrial a partir da década de 1940, promove atividades ligadas ao setor terciário como: administração, transporte e comunicação. Isso gera a transferência de mão de obra dos setores primários para os secundários e terciários, os quais passaram a necessitar de escolarização – não só a alfabetização, mas também, de formação técnica, profissional, geral e específica. Assim, para a camada média, a educação passa a ser prioridade na conquista de novos postos de trabalho.

De acordo com Romanelli (1978), o sistema educacional brasileiro empreendeu ações no sentido de atender às novas demandas econômicas. Com isso, priorizou as questões referentes às técnicas de trabalho em detrimento do conhecimento.

Novas mudanças decorrentes da economia e das inovações tecnológicas surgem, e a mudança deste paradigma produtivo altera novamente a gestão e o processo de trabalho desenhando um novo cenário. Nele, as relações de produção exigem novas posturas profissionais e reorganização de toda a estrutura social.

Esta mudança de produção no mundo capitalista é descrita por Harvey (2002, p. 18) como uma nova etapa do capitalismo: o surgimento de um novo paradigma produtivo, tecnológico ou informacional chamado de “acumulação flexível”. Considera-se, então, como característica, neste novo, a flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo. Neste cenário de transição e transformações, conforme comenta Harvey (2002), exige-se um novo perfil para o trabalhador, com características como a polivalência; a plurifuncionalidade; a criatividade; a flexibilidade; a capacidade de resolver problemas, a habilidade no uso das novas tecnologias; entre outras. Esse novo perfil

configura um novo modelo de acumulação baseado na introdução de novas tecnologias: informática, robótica, microeletrônica, e de novas formas de gestão.

Neste contexto, novas formas de conduzir a educação foram delimitadas a partir de um ordenamento jurídico em vigor, tendo à frente a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Ou seja, com a aprovação dessa lei, tomou destaque na elaboração de currículos o predomínio da noção de competência, justificada pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001, o qual veicula a ideia de que não basta o profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho, é fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação.

Tais orientações, com vista ao atendimento do modelo flexível de produção, influenciam também na elaboração de diretrizes para a formação dos cursos de graduação. Assim, em 2006, os Cursos de Pedagogia sofrem transformações em suas grades curriculares, projetos pedagógicos e ementas para uma oferta que possa atender, entre os diversos objetivos, as novas demandas do mercado de trabalho, com inovações tecnológicas presentes em todos os espaços.

A LDB 9394/96, o Parecer 05/2005, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 13/12/2005, a Resolução do CNE/CP nº 1, aprovada em 15/05/2006 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia propõem um novo perfil ao egresso do curso de Pedagogia. Este perfil do pedagogo está enunciado no Artigo 5º das DCNs do Curso de Pedagogia, que estabelecem a área de atuação desse profissional evocando mesmo que subliminarmente uma série de categorias de ação aproximando o documento do novo paradigma baseado no desenvolvimento de competências necessárias à demanda produtiva. Cabe lembrar, entretanto, que as diretrizes não assumem oficialmente este modelo.

Espera-se, então, que a formação inicial seja capaz de gerar um grau de autonomia profissional, tornando o graduado capaz de mobilizar, conforme Tardif (2002, p.28), os “saberes profissionais” constitutivos do trabalho docente. Entre estes saberes, nos dias atuais, encontram-se o conhecimento e domínio das tecnologias.

Como um exemplo desta suposta presença das tecnologias no cotidiano do professor, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio de ações da

Secretaria de Educação a Distância, entendendo como prerrogativa os cursos de Pedagogia formarem profissionais habilitados a exercer sua profissão num contexto com novas exigências, disponibiliza um portal (BRASIL, 2010) denominado “Portal do Professor.

Nele, este profissional tem acesso a recursos educacionais, materiais didáticos, planos de aula, Jornal do Professor, *links* – como: projetos das escolas, softwares educacionais, *softwares* de edição, recursos digitais, rádio escola, educação inclusiva, geoprocessamento, observatório – e planetários, capacitação ProInfo Integrado, bibliotecas, museus, produção dos professores, *WEBeduc*, entre outros. Neste trabalho, esta gama de recursos será denominada de tecnologias educativas³.

Dessa forma, o MEC, em suas linhas de ações (BRASIL, 2010), espera que estes recursos auxiliem o professor na sua prática pedagógica e, partindo dela, o docente possa realimentar este portal, produzindo recursos pedagógicos, em forma não só de objetos de aprendizagem, tais como vídeos, *softwares*, como também planos de aulas integrando estes objetos, além de utilizar o portal para a troca de experiências pedagógicas, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino ofertado na rede pública brasileira. Porém, para que os professores realizem as ações esperadas pelo MEC, faz-se necessário o conhecimento profissional e pedagógico das implicações das tecnologias educativas nas práticas pedagógicas.

Considerando que as práticas educativas sugeridas pelos portais do MEC são para os professores e a expectativa de retroalimentação deverá partir deste profissional, cabe então um trabalho intenso de pesquisa para verificar não só em que circunstâncias se encontram os ensinamentos relacionados às tecnologias educativas, visto que elas podem ampliar ainda mais os espaços de aprendizagem, mas também como está ocorrendo o processo de formação inicial do pedagogo, visando atender às novas exigências da modernidade.

Delineia-se, nesse contexto em que emerge a necessidade de formação docente para utilização de tecnologias, o problema dessa pesquisa: **O que evidenciam os Projetos Políticos Pedagógicos e as ementas dos Cursos de**

³ Segundo Miranda (2007, p.3), o termo Tecnologia Educativa tem já alguma tradição no mundo anglo-saxônico. É um domínio da educação que teve as suas origens nos anos 40 do século XX e foi desenvolvido por Skinner na década seguinte, com o ensino programado (SKINNER, 1953, 1968). O termo não se limita aos recursos técnicos usados no ensino, mas a todos os processos de concepção, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem.

Pedagogia das instituições públicas da região sul do Brasil, em relação às tecnologias educativas no processo de formação inicial do Pedagogo?

1.2 JUSTIFICATIVA

A presença das novas tecnologias no contexto escolar, entre outros fatores, aparece como uma das causas das novas exigências na formação inicial. A formação inicial se torna o momento preferencial para aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, visando preparar, assim, um profissional pedagogo capacitado a corresponder às expectativas quanto a sua atuação na área educacional e ao atendimento às solicitações atuais da sociedade.

Tal atribuição às novas tecnologias e a responsabilidade para com estes novos contextos e níveis de exigência devem-se à promoção, entre outros feitos, da globalização que deixa de lado os limites geográficos, para a promoção da conectividade virtual e instantânea, possibilitando inúmeros processos de ensino aprendizagem. Corroborando com essa afirmação, Pretto (2006, p. 1) comenta que a globalização produzida pelo uso das novas tecnologias “tem introduzido significativos desafios para a educação e para todo o sistema educacional em função das possibilidades de articulação que são oferecidas pelos meios tecnológicos de informação e comunicação”.

A educação, num contexto mundial, com intuito de atender às novas demandas da sociedade decorrentes do uso das tecnologias, altera suas organizações curriculares, ofertando cursos de formação inicial de professores que os prepare para a exploração das potencialidades que as tecnologias proporcionam. Para ilustrar estes novos modelos de formação e subsidiar as análises dos cursos ofertados nas instituições brasileiras, recorreu-se às formações realizadas num contexto mais amplo. Foi investigada a oferta de cursos de formação inicial, para atuação como coordenador pedagógico, nos continentes da América Latina, América do Norte e Europa, compondo um panorama internacional deste profissional quanto à abordagem das tecnologias educativas (Apêndice A). Isto porque a discussão sobre o uso pedagógico das tecnologias já ultrapassou o questionamento dos benefícios destas na educação, “porque nos damos por convencidos de que estes elementos tão conhecidos da sala de aula e da vida social podem ser aplicados para o bem ou para o mal; que em comparação com as alternativas que existem, têm

vantagens e limitações; mas que o essencial é saber como, quem e com que finalidade se usa” (BURBULES; CALLISTER, 2003. p.1).

As tecnologias, cada uma no seu tempo histórico, causaram grande impacto sobre as formas de ensinar. Como exemplo, pode-se citar a invenção da lousa e do giz, que revolucionaram o espaço escolar francês no século XVII por meio da iniciativa de Jean-Baptista de La Salle, que intencionava reconquistar seu público (alunos) oferecendo aulas diferenciadas com a utilização destas inovações (MENEZES, 2002).

Da mesma forma, atualmente, encontramos nas escolas equipamentos considerados como promessa de promoção de numerosas estratégias pedagógicas no contexto escolar e fora dele. Porém, as tecnologias, em si, não garantem o êxito escolar, e as tecnologias encontradas no interior das escolas continuam a ser utilizadas por muitos de forma linear, sem explorar o potencial pedagógico que seu uso pode acarretar (PRETTO, 2006).

Visando a superação do uso inadequado das tecnologias, aqui considerado inadequado, principalmente, quando não é utilizada como auxílio na construção do conhecimento e na aquisição de novas estratégias metodológicas, espera-se que a formação inicial, presencial ou a distância, oferecida nos cursos de Pedagogia, organizem e ofereçam espaços dinâmicos de discussão sobre as tecnologias educativas e dos impactos causados por elas na forma de pensar e agir da sociedade.

Para Barreto (2004), a presença das tecnologias na formação do professor está presente nos discursos pedagógicos e têm sido colocadas como elemento estruturante destes discursos.

Essa autora faz um alerta quanto às relações sociais sustentadas por novas formas de comportamentos decorrentes do uso das inovações tecnológicas, quanto às novas formas de perceber o mundo real e conceber novos formatos para as mesmas concepções de ensino, direcionando sentidos múltiplos às tecnologias como a superação do uso das velhas tecnologias(giz, lousa, materiais impressos) até a resposta e resolução dos mais variados problemas educacionais, sociais e econômicos.

Tal percepção é reafirmada por Marttelart (2002, p. 9), quando cita que a segunda metade do século XX ficou marcada como “a formação de crenças no

poder miraculoso das tecnologias informacionais”. No entanto, para Barreto (2004, p.5), é importante caracterizar a “sociedade da informação” como uma articulação de empreendimentos teóricos, econômicos e políticos. Isto é, analisar os deslocamentos de sentido que têm marcado as práticas de linguagem como manifestações de novas concepções hegemônicas: alusões globalizantes reduzidas às questões geográficas; a relexicalização a partir do uso de termos históricos associados a outras atividades e relações visando a legitimação de deslocamentos de sentido (trabalho docente para práticas reflexivas, atividades para tarefas docentes, professor para facilitador, mediador, tutor); fazer uso das tecnologias da informação e comunicação no desenvolvimento de cursos para a formação de professores para que, diante das tecnologias, possam solucionar os problemas a partir do seu uso.

Neste contexto, nos discursos do MEC, as tecnologias passam a ocupar o lugar de sujeitos dando origem a um novo paradigma da educação constituído pela substituição tecnológica, numa alegação na qual se prevê que o desempenho dos alunos será decorrente da escolha das tecnologias utilizadas nos processos de aprendizagem e não da formação dos professores.

De acordo com Barreto (2004, p.16), novas tendências apontam para um sentido hegemônico das tecnologias primando as dimensões técnicas, numa perspectiva maniqueísta de “plugados ou perdidos”, não promovendo espaços para a análise dos seus modos e sentidos. Verifica-se que se torna recorrente, no site do MEC, a afirmação de um novo paradigma ou paradigma emergente, em geral associado ao afastamento das objetivações supostamente marcadas pela simplicidade, em direção à complexidade (MORIN,1998).

Neste sentido, vale destacar que a formação inicial proposta para o profissional da educação do Curso de Pedagogia exigirá de seus sujeitos uma nova concepção de educação, de escola, da didática e de docência para que, de posse de novas concepções, as práticas pedagógicas realizadas em diferentes contextos possam ser efetivadas, a fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos (AGUIAR et al, 2006). O desenvolvimento tecnológico impõem, pois, situações que exigem atualizações constantes de conhecimento e modo de agir no mundo.

Desta forma, para compreender os cursos de formação inicial ofertados nos dias atuais e o modo como eles percebem e orientam os trabalhos com as tecnologias educativas, é importante recorrer às pesquisas realizadas sobre a formação do pedagogo, que são originárias desde a sua criação, sendo o curso de Pedagogia alvo de vários estudos quanto à sua identidade, profissionalização docente, desafios do trabalho docente e organização curricular, entre outros.

No Brasil, conforme Gatti (1997, p.47), esta expectativa quanto à formação inicial, fica evidenciada quando ressalta que um curso de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental “deve assegurar a formação e o desenvolvimento de um conjunto de habilidades nos alunos que lhes permitam iniciar sua carreira com um mínimo de condições pessoais de qualificação” devendo esta acontecer no ensino superior.

Gatti (1996), em sua pesquisa sobre a formação inicial de professores, descreve o que as formações têm em comum quando se trata da análise da estrutura curricular dos cursos de formação docente, apresentando vários pontos frágeis similares. Estes seriam: ausência de clareza dos objetivos e identidade curricular, com problemas de discrepância nos programas de estudo e inadequação de conteúdos; métodos inapropriados de ensino dentro dos próprios cursos; ausência de coordenação entre as diferentes instâncias responsáveis pelos cursos e entre os docentes do curso; rigidez na distribuição das disciplinas; desintegração entre seus conteúdos e pouca análise crítica intracurso; ausência de intercâmbio entre instituições para troca de experiências; carência de bons cursos de especialização e aprofundamento; carência de integração da pesquisa na formação e da formação da pesquisa.

A demonstração de conhecimento limitado e desconhecimento da importância para a formação inicial, implica promover discussões dos documentos legais que subsidiam a profissão. Para a autora, pesquisas que promovam análises e reflexões referentes aos cursos de formação de professores, sua forma de articulação que se fez ao construir as grades existentes, suas interações entre eixos, articulação entre as disciplinas teóricas e práticas e específicas de formação e de conteúdos curriculares juntamente com pesquisas em tais documentos, visto que estes são os norteadores das concepções educacionais e das práticas pedagógicas, minimizariam fragilidades das formações.

Essas questões tão evidenciadas por Gatti (1996) reforçam a necessidade do aumento do quantitativo de pesquisas e análises dos cursos de pedagogia quanto à qualidade da formação oferecida aos futuros pedagogos no que se refere aos desafios inerentes à ação, incluindo os trabalhos com as tecnologias educativas.

As pesquisas realizadas sobre o Curso de Pedagogia são encontradas em grande número por autores da área de Sociologia da Educação da Universidade de São Paulo (USP) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os resultados obtidos pelas pesquisas subsidiaram os debates e propostas discutidas nos anos de 1980, nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) que, conforme a autora, giravam em torno da formação de professores para a educação básica realizada em nível superior, sobre o curso de Pedagogia e a especificidade do trabalho do pedagogo.

As pesquisas em diversas instituições de ensino permitem uma visão mais ampla do processo de formação, desenvolvimento profissional, que está sendo realizado no contexto educacional brasileiro, além de buscar a superação dicotômica existente entre pesquisa acadêmica e pesquisa prática, entre a teoria e a prática.

Imbermón (2001) após onze anos das pesquisas realizadas por Gatti (1996), continua a reforçar a necessidade de pesquisas sobre a formação de professores e justifica quando afirma que “o momento de se construir uma base sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal” deve acontecer na formação inicial, visto que esta deve capacitar o futuro pedagogo a “assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade” (p.66).

No Brasil, Gatti e Barreto (2009), nos seus estudos mais recentes sobre os cursos de formação de professores, categorizaram as disciplinas encontradas nestes em: (a) fundamentos teóricos da educação; (b) conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, à estrutura e funcionamento do ensino, ao currículo, à gestão escolar, ao ofício docente; (c) conhecimentos relativos à formação profissional específica: conteúdos do currículo da educação básica, didáticas específicas, metodologia e práticas de ensino, saberes relacionados à tecnologia (gestão de mídias educacionais, informática aplicada à educação, recursos tecnológicos para a educação); (d) conhecimentos relativos a modalidades ou níveis de ensino específicos: na educação infantil, na educação especial, na educação de jovens e adultos, na educação em contextos não-escolares; (e) outros saberes:

disciplinas que ampliam o repertório do professor, como, por exemplo, temas transversais, religião etc; (f) pesquisa e trabalho de conclusão de curso e (g) atividades complementares: atividades integradoras recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Na realização da análise das ementas das disciplinas, Gatti e Barreto (2009) mostram que nas ementas correspondentes à formação específica predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais:

[...] as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar, o que, de certa forma, contribuiria para evitar que essas matérias se transformassem em meros receituários; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar” (GATTI; BARRETO, 2009. p.152).

Quando fazem referência às tecnologias (que não se reduzem às Tecnologias de Informação e Comunicação, mas que as incluem), enfatizam que elas são citadas tanto como um dos “saberes relacionados à tecnologia” – que constituem uma parte do conteúdo dos “conhecimentos relativos à formação profissional específica” – quanto como “outros saberes” (GATTI; BARRETO, 2009, p.16).

As autoras citadas revelam em suas pesquisas que são poucas as licenciaturas que dedicam estudos voltados para as tecnologias. Os cursos que apresentaram indicações nesta área foram: Letras (Português) e Biologia, que dedicam 0,2%; Matemática, 1,6%; e, entre as disciplinas optativas dos cursos de Pedagogia, 3,2% eram sobre temas de tecnologia. Nestes, foram encontradas disciplinas sobre “desafios educacionais postos pela era da informática”. As autoras concluem que 26% dos cursos de Pedagogia não oferecem disciplinas associadas às novas tecnologias, o que impede uma análise mais aprofundada e justifica a presente pesquisa, contribuindo, desta forma, com subsídios que levem à reflexão crítica das formações iniciais ofertadas nas instituições públicas brasileiras.

Segundo Bastos (2010), são poucos os estudos que trazem análises detalhadas do conteúdo curricular e das ementas de disciplinas efetivamente ministradas aos futuros docentes tanto do Brasil quanto dos demais países da América Latina, América do Norte e da Europa, de forma que se possa estudar com maior clareza o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos necessários para

condução do processo de ensino e aprendizagem utilizando as novas tecnologias educativas.

Assim, estudos e análises mais aprofundados dos documentos que estruturam os cursos de Pedagogia, contribuem para verificar como as potencialidades das tecnologias educativas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem estão sendo, de fato, apresentadas aos acadêmicos do curso de Pedagogia e, principalmente, se os conhecimentos teóricos e práticos estão possibilitando a articulação, integração e compreensão das limitações que as referidas tecnologias podem causar sobre as futuras práticas educativas que os egressos deverão realizar. Portanto, pesquisas que visem analisar a formação inicial do pedagogo revestem-se de grande importância, de acordo com Ramalho (2004), na medida em que se constroem e se constituem contatos e interações com os saberes iniciais da profissão classificados por Tardif (2000) como: saberes experienciais; profissionais e curriculares, proporcionando conhecimentos e saberes necessários para vivenciar a prática pedagógica na totalidade e complexidade em que nela incide.

1.3 OBJETIVOS

Considerando o cenário apresentado na justificativa, bem como no contexto problematizador dessa investigação, apresenta-se como objetivo geral dessa pesquisa: analisar, com base no material coletado, a forma como estão sendo contemplados os Projetos Políticos Pedagógicos e as ementas dos Cursos de Pedagogia das instituições públicas da região sul do Brasil, em relação às tecnologias educativas no processo de formação inicial do Pedagogo.

Para que o objetivo geral fosse alcançado, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- a) conhecer as concepções presentes nos documentos oficiais, nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia e no Plano Nacional de Educação, em relação às tecnologias;
- b) identificar a presença de indicadores de uma formação para as tecnologias nas grades curriculares do cursos de Pedagogia;
- c) identificar, nas ementas das disciplinas, a proposta da formação para as tecnologias;

- d) identificar a proposta de integração das tecnologias ao Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia;

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho foi organizado em 07 capítulos, destacando-se aspectos centrais e pertinentes a cada parte.

No primeiro capítulo, apresenta-se a introdução com a contextualização da temática, bem como a problematização, justificativa para a realização desta pesquisa e seus objetivos.

No segundo capítulo, apresentam-se as tecnologias educativas no contexto escolar, sua aplicabilidade nas ações pedagógicas. Neste mesmo capítulo encontram-se as questões conceituais referentes à tecnologia ao longo da história, e as principais tendências e concepções relativas às tecnologias educativas.

No terceiro capítulo apresenta-se o profissional pedagogo, seu processo histórico de constituição profissional, bem como seu papel enquanto coordenador pedagógico junto às tecnologias.

No quarto capítulo, discute-se o trabalho do pedagogo na função de coordenador pedagógico no que tange as práticas pedagógicas contextualizadas e significativas a partir do uso das tecnologias educativas.

No quinto capítulo, apresentam-se a escolha da metodologia de pesquisa, as etapas destinadas à coleta dos dados, as questões e subquestões que nortearam a pesquisa bem como a delimitação do objeto de estudo e o universo da pesquisa. Este mesmo capítulo é dedicado à descrição dos dados coletados.

O sexto capítulo trata da análise dos resultados encontrados nos documentos oficiais que subsidiam os Cursos de Pedagogia.

O sétimo capítulo apresenta-se as considerações finais, os limites do trabalho e as perspectivas para futuros estudos.

Na sequência, são apresentadas as referências consultadas e citadas neste trabalho bem como a lista de apêndices.

Finalizando, são apresentados os anexos, documentos utilizados pela pesquisadora.

2 AS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

As tecnologias configuram-se como elementos presentes no fazer cotidiano e precisam ser pensadas no contexto didático a fim de que haja real integração do processo de escolarização com a formação para as práticas sociais. Nesse sentido, o presente capítulo direciona análise sobre a presença das tecnologias na escola, delineando seu conceito ao longo do tempo no campo das práticas pedagógicas.

As novas exigências da sociedade, em específico as advindas das inovações tecnológicas, demandam novas formas de aprendizagem (POZO, 2002, p.23).

Para Pozo (2002), as mudanças ocorrem quanto ao que se aprende e também na forma como se aprende. Nesta perspectiva, reflexões são necessárias para compreender as novas práticas pedagógicas necessárias em todos os níveis de ensino. Diante das exigências de um novo fazer pedagógico decorrente das transformações que sofre a sociedade, perceber o espaço da escola como local propício para vivenciar o novo e aprender com o uso dos recursos tecnológicos ali existentes é um grande desafio aos educadores que se propõem a fazê-lo. É uma tarefa que requer ação política, formação inicial e continuada consistente, compromisso, responsabilidade, e, acima de tudo, vontade de experienciar mudanças no cenário educativo.

As inovações tecnológicas possibilitam o acesso a inúmeras formas de comunicação e a um universo de informações. Contudo, as mudanças nas práticas pedagógicas muitas vezes ficam num nível de expectativas, visto que não são propostas práticas realmente transformadoras e suficientemente enraizadas para que se configure numa transformação efetiva do processo educacional, como exemplo: uma transformação que enfatiza a criação de ambientes de aprendizagem em que o aluno possa construir seu próprio conhecimento.

Inúmeras são as possibilidades para a viabilização deste trabalho e cabe ao coletivo escolar a ação de avaliar, selecionar e ou produzir hipertextos em multimídias que combinem imagem, som, texto, movimento e animação, para que a partir destes recursos possam organizá-los no ambiente virtual, ou então, prepará-

los para serem utilizados na TV Multimídia⁴, presente nas escolas públicas paranaenses.

A TV Multimídia, também conhecida como TV Pendrive, possui entrada para dispositivos que possibilitam a integração entre o computador e a televisão de forma rápida e prática, sendo possível reproduzir sons, imagens e vídeos. Isso permite ao professor a ilustração das suas aulas e a reprodução dos trabalhos realizados pelos alunos, como: slides para apresentação de trabalhos, pequenos vídeos, entre outros.

Outra estratégia bastante efetiva que se utiliza da convergência de mídias para organização de espaços educativos é a utilização de ambientes virtuais de aprendizagens, os AVA – termo empregado para designar o uso de recursos digitais de comunicação para mediar a aprendizagem (TERUYA, 2006).

Para Teruya (2006, p.94) , num AVA, “as tecnologias da informação e comunicação facilitam o acesso a textos, documentos e mapas. Todo acesso a informações, de forma rápida via *internet* e via rede, contribui para melhorar o ensino”.

A versatilidade dos ambientes que a internet oferece deve ser explorada e bem utilizada pelos professores e alunos, pois constitui-se em excelente recurso para pesquisa tanto para o professor quanto para o aluno (MERCADO, 1999).

A existência das diversas possibilidades pedagógicas que as tecnologias educativas podem propiciar precisam ser consideradas nos planejamentos como novas formas de produzir conhecimentos, proporcionar maior interatividade nas aulas, estimular a pesquisa e a produção de novos conhecimentos tanto para os alunos como para o professor e, nesse processo, ambos são sujeitos aprendentes.

Para Dowbor (2001), a presença das tecnologias poderá alterar e auxiliar as formas de ensino, desde que os profissionais que a elas recorrerão apresentem formação para o uso pedagógico das tecnologias:

⁴ Também conhecida como TV Pendrive, é um projeto desenvolvido no Estado do Paraná por meio da Secretaria Estadual de Educação que visa a integração das mídias com a finalidade de proporcionar a inclusão e o acesso de alunos e professores da rede pública estadual a essas tecnologias. A TV Pendrive é um projeto que prevê televisores de 29 polegadas- com entrada para VHS, DVD, cartão de memória e pen drive e saídas para caixas de som e projetor de multimídia para as 22mil salas de aula paranaenses. Disponível:

<http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=32>

As tecnologias estão em constante transformação, em contrapartida é preciso mudar as próprias formas de ensino e não somente encher as instituições de ensino de computadores e com as mais sofisticadas tecnologias, pois "as tecnologias sem a educação, conhecimentos e sabedoria que permitam organizar o seu real aproveitamento, levam-nos apenas a fazer mais rápido e em maior escala os mesmos erros" (DOWBOR, 2001, p. 02)

Somente a presença das tecnologias não basta para alterar as formas de ensino praticadas pelos professores nas salas de aula visto que se faz necessário conhecimento específico para fazer uso pedagógico delas. No entanto, se os professores não apresentam este domínio pedagógico sobre as tecnologias, necessitam procurar apoio pedagógico junto a um profissional especializado, que no contexto escolar encontra-se o pedagogo, para a indicação de novas formas metodológicas de ensinar.

Vale ressaltar que, neste trabalho, prioriza-se a formação profissional do pedagogo para atuação no espaço da gestão escolar como coordenador pedagógico pertencente à equipe pedagógica e que apresenta, como uma das suas principais atribuições, o auxílio aos professores quanto às questões pedagógicas. Esta especificidade deve-se ao fato de que as atividades de coordenação pedagógica referentes à supervisão escolar, orientação educacional e administração escolar podem ser exercidas, também, por licenciados em outras áreas com formação específica realizada em cursos de pós-graduação, conforme o artigo 64º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia/2006 ainda ressaltam que o perfil do pedagogo deverá apresentar profundos conhecimentos teóricos, diversidade de práticas que se articulam ao longo do curso, sendo a sua dimensão assim enfatizada:

[...] gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação (BRASIL, 2006).

Vale lembrar que uma das suas atuações refere-se ao desenvolvimento de atividades de dinamização das relações de aprendizagem e cabe a ele, também, o papel de mediador da formação continuada dos professores, incentivando-os, inicialmente, no que se refere às tecnologias, ao repensar da organização do trabalho num processo de análise mais detalhada dos planejamentos e planos de aula, enriquecendo a ação educativa em sala de aula e melhorando a qualidade do ensino.

O pedagogo poderá contribuir com sugestões de diversas possibilidades de uso das tecnologias educativas como enriquecimento do fazer pedagógico. Lembrando que este profissional também se encontra como aprendiz.

Santos e Moraes (2009) sugerem diversas possibilidades de utilização das tecnologias. Mencionam-se, dentre outras:

- a) criar slides, e ou, aproveitar, desde que referenciadas, as apresentações disponíveis na internet (*internet* em itálico sempre) para enriquecer as aulas, usando recursos do escritório *BrOffice Org Impress* ou no *Windows Microsoft Office PowerPoint*;
- b) construir Blogs, também conhecido como weblog, blog ou caderno digital, que permite a criação e edição de texto como um diário, aceitando a edição de várias pessoas;
- c) incentivar a socialização de conhecimentos e informações por e-mail ou correio eletrônico: é uma forma de comunicação entre usuários da internet, incluindo textos, imagens e arquivos;
- d) utilizar imagens, sons e vídeos como recursos de ensino, basta fazer o download (baixá-los) e utilizá-los na TV Multimídia;
- e) monitoramento de pesquisas na internet;
- f) construir planilhas eletrônicas para sistematizar informações;
- g) fazer uso de programas específicos como o GeoGebra: um programa livre de geometria dinâmica que permite realizar construções utilizando pontos, vetores, segmentos, retas, seções cônicas e funções e alterar estes objetos após construção, entre outras possibilidades;
- h) utilizar ferramentas virtuais como o Comeeko: um site com ferramentas para criar histórias em quadrinhos personalizadas, possibilitando definir o layout da tirinha, enviar imagens próprias, adicionar balões de diálogo e efeitos especiais. (SANTOS; MORAES, 2009 p. 24)

Estes são apenas alguns dentre inúmeros recursos, sites e programas que podem auxiliar o fazer pedagógico do professor em sala de aula. Enfim, os ambientes da informática oferecem uma enorme gama de possibilidades. No entanto, é necessário, ao longo do processo, avaliar cuidadosamente cada recurso, selecionando de forma crítica os instrumentos que realmente contribuam para ampliar e auxiliar na formação do aluno, evitando-se a banalização da técnica e a consequente alienação do processo de leitura das mensagens veiculadas pelos diferentes canais de comunicação e informação.

Neste contexto, Dowbor (2001) ressalta que as tecnologias exigem uma nova forma de pensar as novas relações de ensino que estão se estabelecendo no contexto educacional:

Trata-se de aprender e re-aprender em todas as fases da nossa vida, e de reorganizar a educação em função do novo universo priorizando seus anseios individuais e coletivos nas inter-relações com as mais novas tecnologias idealizando uma educação de formação integral do ser humano (DOWBOR, 2001).

Neste sentido, as contribuições de Schön (1992) destacam-se como matriz epistemológica, a formação do um pedagogo “reflexivo”. O autor aponta que seria uma competência indispensável na formação dos professores a atitude reflexiva capaz de dialogar com os problemas da prática educacional. Esta prática deve-se fazer presente aos alunos e professores, pois estarão, ambos, em condição de aprendentes.

Para Schön (1992), o conhecimento não se aplica à ação, mas está ligado a ela, porém não quer dizer que seja exclusivamente prático. Pois, se assim for considerado, estaríamos reduzindo todo o saber a sua dimensão prática e excluindo sua dimensão teórica. Para o autor, o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as interpretações que se fazem dela. A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e, se esta é um questionamento efetivo, inclui intervenções e mudanças. Neste caso a capacidade de questionamento e de auto-questionamento tornam-se pressuposto para a reflexão.

Assim, esta ação não deve apresentar-se isolada, mas sim resultado de um amplo processo de procura que aconteça a partir de um constante questionamento entre o que se pensa (enquanto teoria que orienta uma determinada prática) e o que se faz.

Da mesma forma, quando se refere à formação de professores, Schön (1992) destaca a necessidade de visualizar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão. Isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. A dissociabilidade entre a teoria e a prática seria perder a própria possibilidade de reflexão e compreensão.

Pinto (2005, p. 792) ainda acrescenta que, “a função da tecnologia coincide com a promoção da liberdade pelas perspectivas que abre ao homem para refletir

sobre si, seus problemas e exigências”. O autor ainda menciona que é responsabilidade de cada um a seleção das técnicas e o sentido que lhes dará a sua utilização, e esta reflexão deve ocorrer no coletivo, impulsionada pelo pedagogo, possibilitando a participação de todos os envolvidos no processo educativo dos alunos.

2.1 O CONCEITO DE TECNOLOGIA

Para selecionar e utilizar as tecnologias educativas, é preciso conhecer sua origem, conceitos e influência na construção da humanidade. Somente conhecendo o processo histórico das técnicas desenvolvidas pelo homem, alocadas nos contextos sócio-culturais de cada época, é que se pode compreender melhor a participação ativa do homem e da tecnologia no desenvolvimento e progresso da sociedade.

Quando se recorre à Antropologia, verifica-se que o homem está intimamente ligado aos artefatos e não há homem sem instrumentos. Por mais rudimentares que sejam, são entidades que se auto-completam (VERASZTO et al., 2009), de forma que, se uma for eliminada, a outra desaparece por completo. O mesmo autor afirma que é com o homem que as técnicas iniciam seu desenvolvimento e é com as técnicas que se desenvolvem novos e prodigiosos mecanismos.

Historicamente o homem foi utilizando os recursos naturais para atingir fins específicos de sobrevivência, manutenção da espécie e para benefício próprio, utilizando inicialmente as pedras, galhos e troncos de árvores, e ossos (KENSKI, 2007; VERAZTO, 2004). Foi na idade da pedra lascada, a partir da utilização do fogo e da criação linguagem, que a espécie humana caminhou em direção às invenções, transformações e controle da natureza. Na idade dos metais, com a descoberta do cobre e do ouro, o homem, fazendo uso do conhecimento e informações que possuía, criou a fundição de metais, dando origem à metalurgia, substituindo artefatos de pedra pelos de metal, criando, assim, novos objetos que melhoraram a sua vida.

Cada época foi marcada por elementos tecnológicos que se fizeram importantes para a sobrevivência da espécie humana. De acordo com o Dicionário de Filosofia de Abbagnano (1982, p.906), “a tecnologia é o estudo dos processos técnicos de um determinado ramo de produção industrial ou demais ramos”. Neste

sentido, a tecnologia envolve todo um conjunto de técnicas, que são utilizadas para o desenvolvimento das ferramentas tecnológicas.

Assim, analisando as palavras técnica e tecnologia, ambas apresentam em comum a origem grega, *techné*, e sua tradução parte do verbo *teuchô* ou *tíctein*, cujo sentido vem de Homero e significa ferramentas, instrumento (TOLMASQUIM, 1989; LION, 1997). Então, a palavra tecnologia provém da junção da termo *tecno*, do grego *techné*, que significa “saber fazer”, e *logia*, do grego *logus*, “razão”. Então, tecnologia significa a razão de saber fazer (RODRIGUES, 2001).

Para Sancho (2006), a tecnologia também é tudo aquilo que envolve raciocínio, coerência com a ciência atual e utilidade nas atividades humanas. “A tecnologia configura-se como um corpo de conhecimentos que, além de usar o método científico, cria e/ou transforma processos materiais” (SANCHO, 2006, p.29).

Na atualidade, a tecnologia é interpretada de diversas formas, gerando confusões conceituais. Porém, tal conceito se estrutura num campo próprio do conhecimento, englobando outros aspectos como o cultural e o organizacional da sociedade. Para Lalande (1999), numa percepção procedimental, a tecnologia é o estudo dos procedimentos técnicos, naquilo que eles têm de geral e nas suas relações com o desenvolvimento da civilização.

Kawamura (1990, p.26), no entanto, adverte que a tecnologia está intrinsecamente ligada às relações de poder, quando mostra que as classes dominantes detêm o poder quando obtêm o controle deste saber, “sistematizados nos padrões científicos e tecnológicos mediante a pesquisa e a elaboração científica do conhecimento inserido nessa prática”.

Conforme Ferkins (1972), o homem é um animal tecnológico por natureza e a mudança tecnológica é um fator fundamental na evolução humana. Para o autor, o homem é também um animal cultural, pois é o único que evoluiu culturalmente no sentido de alterar radicalmente seu meio físico e a sua própria forma biológica e natural. Porém, o mesmo autor enfatiza que a mudança tecnológica não é a única variável independente na civilização humana, visto que as tecnologias são criadas e utilizadas pelo homem e o seu uso dependerá da sua intencionalidade. Esse autor menciona que:

Os que afirmam que estamos nos tornando uma sociedade tecnológica, definida pelo fato de que a tecnologia passou a ser um objetivo em si mesmo sem controles externos, estão completamente equivocados. Temos à nossa disposição o conhecimento tecnológico e científico a fim de eliminar a pior pobreza, de prevenir o envenenamento do nosso meio ambiente e de tornar o mundo, de modo geral, um lugar bem melhor em que possamos viver. Todavia não procedemos. As novas forças que o homem possui são capazes de várias utilizações. Algumas dessas utilizações se opõem a outras: a pesquisa biológica e médica podem ser usadas para a produção da guerra bacteriológica ou para a cura das doenças. E algumas dessas utilizações, na prática pelo menos, excluem outras utilizações. Os recursos destinados à corrida espacial não podem ser utilizados com o fim de criar-se uma sociedade melhor, ou um melhor meio ambiente físico. (FERKINS, 1972, p.24 e 25)

Ferkins (1972) defende o uso benéfico e diverso que as tecnologias promovem, retratando a incredulidade em relação às tecnologias em sua época. A preocupação, da década de 1970, referente ao uso das tecnologias não era nova, pois, também, Marcuse (1967) alertava, anos atrás, sobre cuidado para com o avanço tecnológico orientado, acreditando que é necessário superar o momento em que a tecnologia parece dominar o homem para que o crescimento econômico, social, e suas imposições possam dar saltos qualitativos para a vida sem deixar de lado o caráter humano.

Sancho (1998) ressalta que se encontra a presença das tecnologias, com seu poder multiplicador e sua aplicabilidade em todas as tarefas humanas, desde o lar, a indústria, o comércio até a pesquisa e o ensino, passando pelo lazer e a cultura, contribuindo para um pensamento dominante onde o desenvolvimento humano encontra-se sujeito à fabricação de ferramentas, convertendo-se os temas morais, éticos e dilemáticos em questões técnicas.

Exemplifica-se a afirmação de Ferkins (1972) e Sancho (1998) quando verifica-se que no século XX o desenvolvimento dos primeiros computadores, nos Estados Unidos, tinha objetivos militares, especificamente na área da balística, para calcular as equações diferenciais que permitiam dirigir os projéteis ao alvo (LIGUORI, 1997).

Percebe-se, analisando as contribuições dos autores abordados anteriormente, que a presença das tecnologias pode provocar dilemas éticos e as consequências decorrentes do seu uso dependerão das intencionalidades de quem as possui ou manipula. Nesse sentido, também na sociedade contemporânea se estabelecem e surgem a partir da presença de novas tecnologias (PRETTO, 2007).

Se, na sociedade, as tecnologias promovem novas formas de se perceber valores, saberes e relações, o mesmo deveria acontecer quando se trata da educação. No entanto, Levy (1993, p.3) lembra que “há mais de 5 mil anos a instituição escola baseia seu aprendizado no ato de ditar e falar do mestre e na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos na utilização do material impresso” o que nos leva perceber que, mesmo diante de inovações tecnológicas, as formas de ensinar sofrem lentas mudanças metodológicas.

Nas últimas décadas, a escola está passando por um momento de transição, promovido pelas inovações tecnológicas ocorridas fora do contexto escolar, entretanto, inseridas no campo educacional em menor ou maior escala, promovendo mudanças nas relações entre os sujeitos pertencentes a ela e às demais relações que dela decorrem.

A escola, como espaço que reúne um grande contingente de pessoas, vê-se forçada a mudar seus conceitos e formas de trabalho para atender a uma sociedade que exige um tipo de trabalhador que possa prover à todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se às exigências desta nova sociedade.

Nas escolas, há alunos utilizando as diversas possibilidades de comunicação, fazendo uso de celulares, *Ipod* e *notebooks*, entre outros, em que a conectividade e a portabilidade apresentam-se como os maiores atrativos para seu uso e aquisição. Ou seja, a maior parte dos alunos já está familiarizada com as tecnologias da informação e comunicação e as utiliza, geralmente, como forma de entretenimento. Porém, para que as tecnologias educacionais se tornem educativas e uma possibilidade de auxílio do processo educativo, é preciso superar, conforme Candau (2006), a concepção utilitarista centrada no meio e no sentido prático que ela promove, sem comprometimento com a apropriação do conhecimento inerente ao processo educativo.

As principais concepções que se referem ao uso das tecnologias educativas podem ser agrupadas em diferentes tendências. Para Candau (2006, p.63), a primeira tendência se refere à tecnologia encarada como um meio, instrumento que pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem:

Como se pode facilmente identificar, este conceito deriva de trabalhos realizados por especialistas em recursos audiovisuais e comunicação de massa aplicada à educação. Assim, dentro desta perspectiva, a Tecnologia Educacional pode ser encarada como: aplicação sistemática em educação de princípios científicos oriundos da teoria da comunicação, psicologia experimental da percepção, cibernética etc; o conjunto de materiais e equipamentos mecânicos ou eletromecânicos empregados para fins de ensino (projetores, gravadores, transparências, laboratórios de línguas, etc); ensino em massa (uso de meios de comunicação de massa em educação); um sistema homem-máquina (CANDAU, 2006, p.63).

Nesta perspectiva, encontra-se um conceito limitado e constantemente associado aos meios que constituem hoje as tecnologias presentes nos ambientes educacionais numa maneira avançada e coerente de se aplicar o potencial que as tecnologias educativas representam para a solução de problemas aliados aos sistemas educacionais como: controle dos sistemas avaliativos, melhoria na qualidade do ensino ofertado e na formação dos profissionais da educação, entre outros.

A segunda concepção, que surgiu progressivamente, desta vez centrada no processo e também referenciada pela autora Candau (2006), é aquela que concebe a tecnologia educacional como:

[...] uma forma sistêmica de planejar, implementar e avaliar o processo total de aprendizagem e de instrução em termos de objetivos específicos, baseados nas pesquisas sobre aprendizagem humana e comunicação, congregando recursos humanos e materiais, de maneira a tornar a instrução mais efetiva (CANDAU, 2006 p.64).

Nesta concepção, a autora considera a "utilização racional" da tecnologia educativa uma introdução inteligente aos sistemas educativos, e não como uma solução dos problemas educativos reais. A introdução ou a utilização da tecnologia educativa se converte de novo em um "fim" e não em um "meio". Para Candau (2006), a utilização das tecnologias educativas deve ser encarada como um auxílio aos processos educativos, e a sua utilização decorrerá da consciência e dos conceitos que os professores possuem e dos usos que delas fazem. Candau (2006) enfatiza que o uso consciente e racional das tecnologias juntamente com o seu domínio operacional tornam-se estratégias a serem acionadas na melhoria do ensino.

No entanto, se o acesso à informação apresenta-se como uma importante oportunidade de aprendizado, poder e interação, pode ser também fonte de

desintegração, exclusão social e pobreza, caso esse acesso não aconteça de forma uniforme.

Mattelart (2002) alerta para a “marginalização informacional” decorrente da divisão entre ricos e pobres de informação instaurando uma nova forma de exclusão social: a exclusão digital.

Visando minimizar este novo aspecto da sociedade, a partir da concepção centrada nos processos de inclusão social e digital, buscam-se mecanismos sociais e educacionais que promovam essa inclusão. A primeira inclusão relaciona-se com a participação ativa do cidadão em ações na comunidade, no governo e na sociedade civil, enquanto a segunda diz respeito a ações que buscam inserir o cidadão por meio do aprendizado, oferecendo-lhes as habilidades necessárias para manipular a tecnologia de acesso à informação.

Martini (2005) afirma que inclusão digital objetiva somente o uso livre da tecnologia da informação como forma de ampliar a cidadania e combater a pobreza, além da inserção na sociedade da informação e o fortalecimento do desenvolvimento local.

Já Oliveira (1997) ressalta um outro aspecto. Na década de 1970, à tecnologia atribuía-se um caráter de neutralidade, sem a devida preocupação com o que a tecnologia poderia causar se utilizada sem critérios previamente compreendidos ou definidos:

O sentido da tecnologia como ciência aplicada reflete-se nas concepções de diferentes autores e vai afastando o espaço da criação e do humano do que é tecnológico. Atribui-se à tecnologia um caráter neutro, um instrumento ideológico, sem nenhuma responsabilidade pelo uso que se faça dela. “As tecnologias substituem as idéias e passam a ser a razão de ser da vida. A cegueira que o tecnologismo vem causando às culturas humanas faz com que o desenvolvimento e o crescimento ilimitado pareçam determinados e fatais” (OLIVEIRA, 1997, p.20).

A ideia de neutralidade é reforçada quando se encontram afirmações que a tecnologia não é boa e nem má, mas o seu uso é que pode ser inadequado, visto que a tecnologia não está isenta de qualquer tipo de interesse particular tanto em sua concepção e desenvolvimento como nos resultados finais (CARRERA, 2001; GÓMEZ, 2001; OSÓRIO, 2002).

Tal ideia reaparece se considerada como independente de qualquer sistema político ou social no qual a tecnologia possa ser transferida de um país para outro

sem dificuldade. Porém, para Osório (2002), não se deve ignorar as intenções e interesses sociais, econômicos e políticos daqueles que a idealizam, financiam e controlam.

Desta forma, se desfaz o caráter neutro das tecnologias, pois um artefato aparentemente inócuo, de acordo com Osório (2002), pode estar carregado de interesses políticos e outros, refletindo os planos, propósitos e valores de quem as possui. Como exemplo, recorreremos a Langdon Winner (1986), com um fato histórico, de caráter social, no qual relata que as pontes de *Long Island*, em Nova York, foram construídas muito baixas, com apenas três metros de altura. Robert Moses, o arquiteto responsável pela idealização das pontes, tinha um propósito claro quando as projetava. Ele reservava a orla marítima e as praças aos brancos possuidores de automóveis, assim os ônibus que transportavam pobres e negros, com quatro metros de altura, não podiam passar por debaixo dessas pontes, dificultando a chegada dos passageiros às orlas e praças (WINNER, 1996 apud GARCIA et al, 2000).

No entanto, em outro caráter, a tecnologia é considerada como sendo autônoma, auto-evolutiva e desprovida de controle humano. Esta concepção está pautada no determinismo das relações entre tecnologia e sociedade. Nesta, o progresso tecnológico segue um caminho fixo e, mesmo que fatores políticos, econômicos ou sociais possam exercer influência, não se pode alterar o domínio que a tecnologia impõe às transformações sociais (GARCÍA et al, 2000; CARRERA, 2001; GÓMEZ, 2001; DAGNINO, 2007).

Para García et al (2000), não se pode negar o condicionamento e a influência que a tecnologia pode ter na configuração e reconfiguração da forma de vida das sociedades, porém, certas tecnologias apresentam-se mais adequadas a uma forma de vida do que a outras, deixando de lado a responsabilidade de que todas as alterações processadas nas formas de vida se originam e são pré-determinadas pelo desenvolvimento tecnológico.

Pode-se considerar, de acordo com Silva (2002), que a tecnologia deve ser concebida em função de novas demandas e exigências sociais, que acabam modificando todo um conjunto de costumes e valores e, por fim, agregam-se à cultura.

Diante de todo o caráter de complexidade que envolve as tecnologias, quando se refere à educação, verifica-se que a presença das tecnologias educativas, nos dias atuais, não é um pressuposto de qualidade, e que somente a presença das tecnologias não garante uma melhora significativa nos sistemas de ensino, apesar de tantas novidades tecnológicas.

Ilustrando tal suposição, encontramos os índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), calculados a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e média de desempenho nos exames padronizados, aplicados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos Pesquisa Educacionais – Anísio Teixeira), as médias de desempenho das instituições públicas brasileiras. Tais índices de aprovação obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente, são elaborados pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Brasileira), que registrou os índices de rendimento escolar de 4,2, em 2007, e de 4,8, em 2009, para os alunos da educação básica (BRASIL, 2010).

Outro indicador, o PISA⁵/2009 (Programa Internacional de Avaliação de estudantes), mostrou uma melhor participação do Brasil na última década, mas nem por isso o país deixou de ocupar a posição dos últimos lugares no ranking. Entre os 65 países que fizeram o último exame, os alunos brasileiros ficaram em 53º em ciências, 53º em leitura e 57º em matemática (OECD, 2009).

Isto corrobora a proposição de que os meios por si só não podem nem devem se constituir como responsáveis pela melhoria na educação e das práticas pedagógicas realizadas nos espaços educacionais, já que a maioria das escolas públicas possui diversas tecnologias educativas que podem auxiliar no processo educativo, porém apresentam um índice de rendimento escolar considerado baixo pelo MEC (BRASIL, 2009). No entanto, se a afirmação de que as tecnologias realmente podem vir a auxiliar nos processos de aprendizagem, delegando às tecnologias educativas infinitas possibilidades quanto aos processos de aprendizagens, então o que ocorre nos espaços escolares, para que tais índices apontados não se elevem?

⁵ PISA (*Programme for International Student Assessment*) traduzido para o português como: *Programa Internacional de Avaliação de estudantes*: é um programa internacional que avalia sistemas educacionais de 65 países, incluindo o Brasil. Para isso, examina o desempenho de estudantes na faixa-etária dos 15 anos, idade média do término da escolaridade básica obrigatória na maioria das nações. O indicador é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/pisa-299330.shtml>

Miranda (2007, p. 43) alerta quanto às expectativas que se têm com relação às tecnologias educativas atreladas diretamente a um novo fazer escolar, quando lembra que:

[...] à medida que muitos associam a melhoria no ensino a introdução de novos meios tecnológicos no ensino, acreditando que as mesmas por si só irão produzir efeitos positivos na aprendizagem e ainda que os novos meios irão modificar o modo como os professores estão habituados a ensinar e os alunos a aprender.

Neste contexto, atribuir melhorias na educação somente à presença das tecnologias educativas seria delegar somente aos meios a responsabilidade do processo educativo desconsiderando o papel do professor como mediador na produção do conhecimento. Para Miranda (2007), são as novas práticas pedagógicas a partir do uso das tecnologias educativas que podem alterar a qualidade do ensino ofertada nos contextos educacionais, desde que sejam pautadas em novas concepções de conhecimento, de aluno, de professor promovendo transformações nos elementos constitutivos do processo educativo.

É tornar o processo educativo mais eficaz, produzindo, nos sujeitos envolvidos, mudanças significativas nos diversos aspectos da sua vida.

2.2 TECNOLOGIAS EDUCATIVAS

A idéia das tecnologias como dimensão de apoio pedagógico, considerando a trajetória da evolução da técnica, também não é inovação. O uso de meios audiovisuais já foi proposto em torno do ano de 1600 por Comenius, que ressaltava a importância das ilustrações na aprendizagem, escrevendo o primeiro livro didático ilustrado (*Orbis Sensualium Pictus*) em 1650 (CHOPIN, 2004). Porém, as idéias de Comenius não tiveram resultado imediato na educação e, por outro lado, a produção de audiovisuais em massa teve que esperar as invenções do século XIX: fotografia, telefone, rádio, telégrafo, disco, cinema, papel fotográfico e imprensa rotativa.

Desta forma, o movimento dos audiovisuais como recurso pedagógico efetivamente só acontece no século XX, por volta de 1905, ano em que são criados os primeiros “museus pedagógicos” nos Estados Unidos. Chopin (2004) relata que tais museus funcionavam como centros de recursos visuais, com mapas, ilustrações, slides e filmes. O movimento de audiovisuais cresceu e teve sua grande expansão durante a II Grande Guerra. O governo americano investiu milhões de

dólares em materiais audiovisuais para formar soldados e para treinar uma mão-de-obra, quase toda ela feminina, que iria substituir os trabalhadores convocados pelo exército (CHOPIN, 2004).

No Brasil, durante as décadas de 1950 e 1960, a tecnologia educacional era vista como sinônimo de recursos didáticos. A partir da década de 1960, o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa passou a revolucionar o mundo em todos os setores, principalmente no campo da educação. Somente nesta época iniciou-se uma discussão mais sistematizada sobre o assunto, visto que naquele momento a concepção educacional era o tecnicismo.

Saviani (1985) destaca que, na perspectiva tecnicista da década de 1970, a educação se articula com o parcelamento do trabalho pedagógico, decorrente da divisão social e técnica do trabalho, veiculada, conforme Frigotto (1995), pela teoria do capital humano, constituindo-se como uma das formas de desqualificação do processo educativo.

Nesta mesma época, surge a área da tecnologia educacional como instrumento para o atendimento das exigências da racionalidade e eficiência características da época (MAZZI, 1981). As tecnologias educativas foram redirecionadas, passando a apresentar, segundo Tarjra (2000), duas versões: restrita, quando se limitava à utilização dos equipamentos, e ampla, quando se referia ao conjunto de procedimentos, princípios e lógicas para atender aos problemas da educação. Nesse contexto, a tecnologia potencializaria a automação, quando utilizada linearmente.

Já na década de 1970, havia uma tendência em transferir a qualidade da educação às tecnologias e à suposição de que elas poderiam substituir o professor. Porém, é no início dos anos de 1980, influenciado pelo clima de exigência de abertura política e democrática, que as tecnologias educacionais passaram a receber críticas mais amplas quanto ao seu uso, juntamente com as técnicas de planejamento e avaliações do ensino ofertadas na época.

Conforme Simões (2002), a Associação de Tecnologia Educacional (ABT) submeteu os participantes do seu Seminário Nacional de Tecnologias (1979) a uma nova e ampla abordagem de tecnologia educacional, que foi encarada como uma evolução:

A tecnologia educacional fundamentava-se em uma opção filosófica, centrada no desenvolvimento integral do homem, inserido na dinâmica da transformação social; concretiza-se pela aplicação de novas teorias, princípios, conceitos e técnicas num esforço permanente de renovação da educação (SIMÕES, 2002, p. 36).

Esta nova abordagem, para Luckesi (1986, p. 45), globaliza os três elementos fundamentais de qualquer ação humana: “uma opção filosófica, uma contextualização social da ação e o uso de princípios científicos e instrumentos técnicos da transformação”.

Neste sentido, pode-se entender que o conceito de tecnologia educacional pode ser compreendido como o conjunto de procedimentos (técnicas) que objetivam auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem com a utilização de meios (instrumentais, simbólicos ou organizadores), colaborando com as transformações culturais.

Desse modo, quando se direciona esta abordagem para o campo educativo, encontra-se uma nova função da escola, que é:

[...] preparar os alunos para dominar e exercer uma atitude crítica em relação às novas e modernas tecnologias. As tecnologias educativas podem servir, inclusive, como instrumento aos profissionais e pesquisadores para realizar um trabalho pedagógico de construção do conhecimento e de interpretação e aplicação das tecnologias presentes na sociedade (SIMÕES, 2002, p.34).

Lima (2007, p. 5) complementa, afirmando que as tecnologias educativas “são instrumentos que modificam a vida do aluno em todos os aspectos, proporcionando a ele o alargamento do espaço de ensino-aprendizagem, até então restrito à sala de aula”. No entanto, conforme o mesmo autor, quando recorre-se à expressão “Tecnologia na Educação”, abrange-se a informática, mas não se restringe a ela. Inclui também o uso da televisão, vídeo, rádio, data show, entre outros, na promoção do processo de ensino. Entende-se tecnologia como sendo o resultado da fusão entre ciência e técnica.

Vosgerau (2007, p. 273) apresenta as tecnologias educativas como parte do campo de estudo da Tecnologia Educacional, quando afirma que:

A tecnologia educacional é um campo de estudo cuja preocupação principal é a melhoria do ambiente educacional, com vistas a facilitar o processo de ensino-aprendizagem, da mesma forma que se propõe a criar métodos e técnicas para possibilitar o desenvolvimento e a produção de ambientes de aprendizagem, sejam eles tecnológicos ou não.

Assim, um dos grandes desafios do mundo contemporâneo consiste em unir a educação à tecnologia moderna e aos atuais meios eletrônicos de comunicação. Esta união favoreceria os processos de ensino, permitindo pesquisas virtuais, conexões instantâneas, aulas interativas, aulas *online*, videoconferências, entre outras. Vale lembrar que a tecnologia do giz e da lousa, por exemplo, é utilizada até hoje pela maioria das escolas. Da mesma forma, a tecnologia do livro didático ainda persiste, muitas vezes como única, em plena era da informação e do conhecimento digital.

Muitos afirmam que as máquinas trouxeram uma revolução nos processos de ensino e aprendizagem. Porém, um quadro eletrônico continua sendo um quadro negro igual ao que existiu no passado, com seus recursos tecnológicos limitados, se dele não forem exploradas todas as possibilidades permitidas.

Comparando uma aula do século XIX com uma de hoje, por exemplo, nota-se que as ideias que muitos professores possuem sobre os recursos didáticos disponíveis, enquanto um instrumento que apenas ilustra um conteúdo, continuam sendo as mesmas (SIMÕES,2002).

A escola permanece sendo uma das instituições que resistem até os dias atuais com as mesmas características desde sua criação. Ao longo do tempo a tecnologia se tornou mais complexa e o seu uso exige um domínio cognitivo mais apurado, e, com a presença da tecnologia na escola, surge uma nova exigência para este espaço: como aproveitar tais recursos na sua totalidade para poder promover o desenvolvimento cognitivo e operacional dos professores e alunos.

Simões (2002) afirma que as teorias e os estudos voltados para a área das tecnologias educativas podem significar um caminho para se chegar à aproximação entre tecnologia e escola, colaborando na formação dos professores e alunos para dominar, utilizar e exercerem uma atitude crítica em relação aos usos das tecnologias.

As tecnologias educacionais podem promover maior interatividade entre os envolvidos no processo de aprender: aluno e professor. Elas também podem colocar à disposição de um maior número de pessoas o conhecimento, a criação de potencialidades comunicacionais, estimulando a investigação, a cooperação, a reflexão crítica e principalmente a aprendizagem contínua e autônoma (MORAES, 1997).

Esta aprendizagem autônoma, segundo Belloni (2001, p. 39-40), é “o processo centrado no aprendiz, no qual ele passa a ser o gestor de seu processo de aprendizagem, sendo capaz de auto dirigir e auto regular este processo”. De acordo com a mesma autora, este modelo de aprendizagem é apropriado aos adultos com maturidade e motivação necessárias à autoaprendizagem e um mínimo de habilidade de estudo. No entanto, de acordo com Belloni (200, p. 26), se partirmos do princípio de que “a aprendizagem não é uma mera acumulação de conhecimentos, mas sim uma interação de saberes vividos, na qual professores e alunos articulam-se pela busca do conhecimento e pelo exercício de democracia”, este exercício também se referirá à uma interação intelectual social, modificando o pensar, alterando a base cognitiva e emocional.

Tais interações intelectuais ainda são uma incógnita para a maioria dos professores independentemente do nível de atuação. As tecnologias educacionais, ao mesmo tempo em que trazem grandes potencialidades de criação de novas formas de mediação do processo de ensino e aprendizagem, acrescentam mais complexidade devido à dificuldade na apropriação das técnicas necessárias no campo educacional e o seu domínio para o uso pedagógico. Como “são características das tecnologias, a simulação, a acessibilidade, a virtualidade, a abundância e a diversidade de informações” acabam por demandar novas concepções metodológicas, diferentes das metodologias consideradas tradicionais de ensino, baseadas num discurso científico, linear, cartesiano e positivista. Assim, para a utilização pedagógica das tecnologias educativas, exigem-se mudanças radicais nos modos de compreender o ensino e a didática (BELLONI, 2001, p.27).

Outro fator que gera discussões na área das tecnologias educacionais é apresentado por Assis (1990), quando se refere à demanda por trabalhadores com melhores qualificações, requerendo transcender do tipo especialista para o capaz de resolver diferentes situações, problemas, imprevistos, ser flexível e multifuncional, apresentar conhecimentos e habilidades referentes às tecnologias e estar disposto a aprender sempre.

Visando preparar o contexto escolar com profissionais capazes de atender a este novo perfil profissional, Oliveira (1997) ressalta a necessidade de rever o projeto pedagógico reconhecendo a presença das tecnologias de forma crítica, tanto no ambiente escolar quanto na vida dos alunos.

Além disso, é preciso procurar evitar a utilização das tecnologias educativas apenas como instrumentos fontes de informações, ensinando os alunos de forma passiva e impessoal, estimulando o individualismo e a competição e, principalmente, evitando os professores considerarem que:

[...] a incorporação das novas tecnologias pode apenas reforçar e reproduzir velhas e questionáveis teorias de aprendizagem ou pode revolucionar os processos de ensino aprendizagem. Sua utilização e incorporação devem ser feitas de forma conjunta, compartilhada, no qual o aluno, tendo o educador como mediador, pode se mostrar autônomo na resolução de tarefas (ORTH, 1999, p.34).

A incorporação das diversas tecnologias educativas existentes nas escolas atuais, que são chamadas de novas por se tratar das tecnologias desenvolvidas nas últimas décadas, a partir dos avanços atingidos nas áreas da eletrônica, telecomunicações e informática, abrangendo o computador, a televisão a cabo e por satélite, o *CD-Rom*, as tele e videoconferências, entendendo-as, de acordo com Simões (2002), como o resultado da evolução da sociedade e pertencentes à lógica da época atual, deveria ocorrer de maneira colaborativa, entre os pertencentes ao contexto escolar caso não tenham passado por um processo de formação sistemática para o seu uso na educação.

Percebe-se como ponto comum aos autores aqui consultados, quando discutem a democratização do acesso aos benefícios das tecnologias no contexto educacional, a necessidade de reflexão a respeito da intervenção da universidade, em especial dos cursos de formação de professores e dos formadores, no sentido de ofertar abordagens de utilização no processo educativo.

Para tanto, a realidade tem mostrado a necessidade também de se rever seu projeto pedagógico nas escolas, de modo a criar ambientes propícios para a utilização dessas tecnologias, suas implicações e impactos decorrentes do seu uso nos contextos escolares e não escolares.

Tal realidade requer professores capazes de, além do uso procedimental, utilizar as tecnologias como uma aliada na realização dos processos de ensino e aprendizagem, uma facilitadora, ultrapassando o uso linear e sem critérios definidos para um uso consciente, intencional e ético diante das dificuldades, como por exemplo, a seleção dos conteúdos oferecidos pelos ambientes virtuais.

Nesse contexto, cabe ao professor pedagogo organizar momentos de pesquisa, reflexão e planejamento para que a equipe de ensino incorpore as

tecnologias como recurso complementar e mesmo como objeto de análise, principalmente, no que se refere às mensagens veiculadas por meio delas.

3 AS ATRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO NO BRASIL

O trabalho do pedagogo em nosso país, nas últimas décadas, tem sofrido diversas influências, especialmente no campo do conhecimento e formação profissional, com uma sucessão de (des)construção de sua identidade.

Vale ressaltar que desde o surgimento desta função, no final do século XVIII, com o processo de industrialização que partia do princípio da supervisão, objetivando melhorar a quantidade e a qualidade da produção, centrando na figura do supervisor a função de vigiar, reprimir, controlar, monitorar, já se destinava ao Pedagogo diversas atribuições compatíveis com aquele caráter. Foi em 1841, nos Estados Unidos, que a supervisão teve seu direcionamento para o ensino.

No Brasil, a Supervisão Escolar surge com a Reforma de Francisco Campos, pelo Decreto Lei 19.890 de 18/04/1931. Atuando como Inspetor Escolar em Secretarias de Educação que incluíam outras atividades além de fiscalizar e controlar o trabalho docente, "... cabia também ao inspetor geral presidir os exames dos professores e lhes conferir diploma, autorizar a abertura das escolas particulares e até rever os livros, corrigi-los ou substituí-los por outros" (FERREIRA, 1999, p.25).

Assim, o pedagogo desempenhava as atividades de um fiscalizador das atividades relacionadas ao ensino, e foi na década de 1950 que a nomenclatura de Inspetor Escolar foi substituída por Supervisor Escolar. Neste período, ele recebia formação pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar – PABAAE, restringindo o atendimento do supervisor escolar às escolas municipais (FRANCO, 2001).

No PABAAE, os Supervisores Escolares recebiam treinamento para que pudessem garantir a execução de uma proposta pedagógica voltada para a educação tecnicista⁶ dentro dos moldes americanos vigentes na época.

Com a estruturação do Curso de Pedagogia, por meio do Decreto-Lei Nº 1.190, de 04 de abril de 1939, de acordo com Silva (2003), a formação do pedagogo era voltada para a racionalidade científica, a eficiência, qualidade e a produtividade que eram inspiradas no modelo dos processos de trabalho adotado nas fábricas e, este modelo deveria ser reproduzido nas escolas.

⁶ Segundo Saviani (1993, p.24), "na escola tecnicista, professores e alunos ocupam papel secundário dando lugar à organização racional dos meios. Professores e alunos relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle, ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais".

O programa dos cursos de formação preparava o Supervisor Escolar para atuar “interferindo, diretamente no que ensinar, como ensinar e avaliar, educando professores e alunos para uma organização escolar fundada na ordem, na disciplina e na hierarquia e cimentada na visão liberal cristã” (PAIVA, p. 40, 1997). Quando concluíam o treinamento, os supervisores escolares atuavam como multiplicadores do Programa. No entanto, o número de professores formados não era o suficiente para atender às demandas das escolas existentes em todo território brasileiro.

A exemplo disso, Emer (1991) relata que no Paraná, como em diversos Estados do Brasil, nos anos de 1930 a 1950, os Grupos Escolares Estaduais surgiam a partir das demandas econômicas das regiões, em substituição às escolas domésticas, outras vezes chamadas de particulares, que funcionavam em espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar.

Nessas escolas domésticas, a contratação dos professores bem como do diretor e demais funcionários (um secretário e servente de limpeza) dava-se a partir da indicação dos governantes locais. Esta indicação geralmente seguia critérios não definidos: poderia ser pelo nível de escolaridade que o cidadão possuía ou pelo nível de relacionamento existente entre os dirigentes locais, desconsiderando a formação como fator que agrega qualidade ao fazer pedagógico. Muitos professores leigos atuavam na escolarização primária devido à escassez de professores habilitados. Transmitem o que sabiam sem apresentar conhecimentos metodológicos (EMER, 1991).

Na década de 1960, à medida que estudos foram sendo realizados, principalmente a passagem da utilização do Método Individualista, no qual procuravam atender as necessidades dos alunos conforme o nível de ensino em que se encontravam, visto que a constituição das turmas se dava de forma multiseriada em que alunos de diferentes idades e séries encontravam-se numa mesma sala exigindo, do professor, um atendimento individualizado, utilizado nas escolas domésticas, para o Método Simultâneo⁷ e, sobretudo, a partir da divulgação e apropriação das idéias e experiências inspiradas em Jean Henri Pestalozzi,

⁷ Método Simultâneo: Visa atender a um grande número de alunos separados em subgrupos conforme o grau de desenvolvimento. Segundo esse método, cada professor deveria atender a três classes. Foi criado e sistematizado por São João Batista de La Salle (1651-1719), que suavizou a disciplina escolar da sua época, proibindo os castigos físicos (MENEZES, 2002).

mudando o foco das discussões dos métodos para as “relações pedagógicas de ensino aprendizagem” e a expansão da produção de materiais didático pedagógicos como livros e cadernos para os alunos e a disseminação de materiais como o “quadro negro”, que possibilitavam ao professor fazer com que os alunos realizassem as atividades ao mesmo tempo, a escolarização passou a exigir novas formas de organização escolar e do professor (MENDES FILHO, 2003).

Essas novas formas de organização constituíam-se, quanto aos discentes, com a organização de espaços maiores onde coubessem muitos alunos, solidamente construídos e adequados de acordo com os preceitos higienistas⁸; e quanto ao professor, com novas formas de organizar a classe, novos encaminhamentos pedagógicos, visto o atendimento a vários alunos ao mesmo tempo, organização dos conteúdos, tempo das aulas, uso dos recursos didáticos disponíveis, entre outros. No entanto, a falta de docentes continuava e as instituições escolares dependiam de professores não habilitados para dar aulas.

Dessa forma, a didática muitas vezes se fazia mediante a prática, e as ações que apresentavam resultados positivos iam se incorporando ao cotidiano dos professores. Os recursos didáticos, tais como mapas, quadros com figuras de heróis nacionais, régua e transferidores, eram utilizados sem a preocupação pedagógica necessária à construção do conhecimento, e sim, como uma ilustração da teoria apresentada ou como instrumento para realização de alguma atividade (EMER, 1991).

Careciam de um suporte pedagógico cotidiano os professores na maioria dos Grupos Escolares. Recebiam orientações esporádicas de um Inspetor Escolar que passava fiscalizando as escolas; e ao diretor da escola ou grupo escolar cabia o acúmulo de funções (direção, coordenação pedagógica, secretaria), contribuindo para a má qualidade do ensino ofertado (EMER, 1991).

No intuito de contornar o problema da má qualidade do ensino ofertado e controlar o trabalho dos professores, Emer (1991, p. 32) relata que:

⁸ Preceito higienista: considerar os aspectos necessários à preservação da saúde: local arejado, limpo, com água potável e instalações sanitárias adequadas, materiais higienicamente concebidos, entre outros (MENDES FILHO, 2003).

As prefeituras da região montavam uma equipe, junto à Secretaria ou Departamento de Educação, que centralizava o planejamento curricular, o desenvolvimento dos conteúdos e a avaliação, realizando visitas periódicas às escolas, desempenhando funções técnico-pedagógicas.

Promoviam encontros de professores municipais com **supervisores para treinamentos**, dentro de uma **perspectiva tecnicista**, onde os professores estudavam os “currículos”, manuais editados pela SEED, um volume por série de ensino primário, com sugestões e exercícios sobre o conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula. **Os currículos permaneceram por muitos anos como único material de apoio** aos professores das escolas rurais municipais (grifo nosso).

Estes encaminhamentos seguiam a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61, segundo a qual, a formação inicial oferecida ao Supervisor Escolar seria aquela que enfocasse a atribuição de coordenar as atividades pedagógicas, controlar a qualidade e melhoria do ensino como forma de buscar a execução das políticas educacionais desejadas pelos sistemas de ensino.

De acordo com Brzezinski (1996), foi com o Parecer do CFE nº 251/1962 que ficou estabelecido um currículo mínimo para o curso de Pedagogia, com disciplinas para a formação de bacharéis, preparando o técnico em educação e outras disciplinas para a licenciatura, formando o professor para a docência. Neste período, iniciou-se a formação dualista para o pedagogo.

A formação dualista para a função técnica e para a docência, realizada em nível superior, no Curso de Pedagogia, passou a ser ofertada nas Faculdades de Filosofia Ciências e Letras fundadas na época. Esta exigência aconteceu paralelamente à Reforma Universitária de 1968.

Em seguida ao golpe militar de 1964, as políticas educacionais passaram por uma série de reformulações. A promulgação da Lei nº 5.040/1968 – que tratava da Reforma Universitária – gera mudanças no curso de formação de professores, abrangendo as áreas de graduação, pós-graduação e capacitação supletiva, reforçando a formação do especialista em educação (BRZEZINSKI, 1996).

Em decorrência do Parecer CFE nº252/69, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, incorporado à Resolução do CFE nº2/69 que, além de fixar um currículo mínimo para o Curso de Pedagogia, tempo de duração da graduação, regularizou as habilitações técnicas de Supervisão Escolar, Orientador Educacional, Administrador Escolar, abriram-se perspectivas de profissionalização, porém provocando a divisão de tarefas no contexto escolar, fragmentando o trabalho pedagógico a ser realizado nas escolas.

Cabia ao Administrador Escolar atribuições de funções como: dirigir a escola (nos moldes de uma empresa); ao Supervisor Escolar, observar, direcionar e controlar o trabalho dos professores em sala de aula; e ao Orientador Educacional, prestar serviços de orientação vocacional, moral e psicológica aos alunos, de acordo com os padrões morais da sociedade vigente. Esta estrutura de trabalho caracteriza uma marca do capitalismo nas raízes da história do curso de Pedagogia no Brasil. (RANGEL, 2006).

Quanto às tecnologias, a LDB nº 4024/61, artigo 1º, faz referências à sua presença e à sua importância para a superação das dificuldades encontradas no contexto da sociedade e não se refere explicitamente às tecnologias como coadjuvante no processo educacional:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:
e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio (BRASIL,2008).

Na época, ressaltava-se a concepção instrucionista quanto às tecnologias, que girava em torno do domínio operacional, visualizando o saber técnico a ser utilizado no mundo do trabalho. Não havia a preocupação com a construção do conhecimento crítico gerado a partir do uso das tecnologias educativas, mas sim apenas a otimização de ações por meio do domínio da técnica.

Ao supervisor escolar cabia, como uma de suas funções, incentivar e verificar se o uso dos recursos audiovisuais disponíveis na escola estava sendo feito como forma de motivação e ilustração dos conteúdos trabalhados e se os professores dominavam o emprego dos recursos.

Vale destacar que todas as ações eram permeadas por fichas e controles, ressaltando as técnicas como subsídios às ações desenvolvidas. Muitas críticas eram direcionadas aos pedagogos, acusando-os de suprimirem as questões pedagógicas em prol das técnicas.

Como as funções pedagógicas dos Supervisores não ficavam claramente definidas, realizavam diversas ações no contexto escolar, gerando indefinições quanto ao seu papel, tanto para si próprios quanto para os professores. Porém, a institucionalização do Supervisor Escolar e a sua responsabilidade com relação à prática pedagógica exercida na escola surgiram a partir da promulgação da Lei de

Diretrizes e Bases nº 5692/71, em seu capítulo V, artigo 33. Define-se, então, o novo fazer do Supervisor Escolar:

Institucionaliza a supervisão, ao referir-se à “formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas em educação”. A supervisão passa a introduzir modelos e técnicas pedagógicas atualizadas (para a época); o supervisor, contudo, não perde o vínculo com o poder administrativo das escolas. Agora o seu papel é o de assegurar o sucesso no exercício das atividades docentes por parte de seus colegas, professores, regentes de classe (MEDINA, 1995, p. 40).

Com a nova legislação o Supervisor Escolar é reconhecido como profissional da educação, passando a ter suas atribuições definidas pelos órgãos superiores. Suas atividades passaram a englobar a assistência técnica pedagógica e inspeção administrativa, a fim de não só atender a escola, mas todo o ensino (RANGEL, 2006). No entanto, como ao supervisor escolar se destinava a incumbência de assistir pedagogicamente o professor e inspecionar as ações administrativas, sendo que ambas as atividades requerem diversas ações, permaneciam as indefinições quanto à sua atuação no contexto escolar.

Nos anos de 1970, na época do regime militar, com a promulgação da Lei nº 5692/71, o trabalho dos especialistas se consolidam nos espaços escolares. No entanto, nos anos de 1980, foram realizadas alterações quanto à proposta de formação do pedagogo, inserindo-se a concepção de um profissional generalista, considerando tanto a docência quanto a atuação como especialista da educação. Nessa época, o pedagogo “vivenciou uma declarada crise de identidade relacionada tanto a sua formação quanto a sua atuação profissional” (MENDES, 2009, p. 25).

Nesse contexto, o Supervisor Escolar passa a ser alvo de estudos, análises e críticas. Foram tão intensas as críticas às funções exercidas pelos especialistas que muitos profissionais da área desejavam eliminá-los das escolas. Um dos motivos das críticas ao trabalho dos especialistas era caber-lhes “pensar a educação” e, aos professores, cumprir a tarefa de pôr em prática o que lhes era imposto (RANGEL, 2006, p.138). Pressionados pelos educadores contrários à função e à presença do supervisor escolar nas escolas, viram-se forçados a adotar gradativamente novos

comportamentos e a assumir uma nova postura diante do fazer pedagógico, passando a agregar uma dimensão política⁹ às suas ações (RANGEL, 2006).

Medina (2002) descreve esta nova postura a ser adotada pelos supervisores assinalando que:

O supervisor abdica de exercer poder e controle sobre o trabalho do professor e assume uma posição de problematizador do desempenho docente, isto é, assume com o professor uma atitude de indagar, comparar, responder, opinar, duvidar, questionar, apreciar e desnudar situações de ensino, em geral, e, em especial, as da classe regida pelo professor (MEDINA, 2002, p.46).

Diante deste novo contexto, a função de supervisor escolar passa a exigir outras atribuições, requerendo do supervisor uma ação renovada. Desta forma, a atuação dos especialistas, que até então era individualista e fragmentada, pois cada um cuidava de suas atribuições de forma solitária, necessitou adotar uma nova concepção de trabalho. Esta concepção deveria ser pautada no coletivo, unindo todos os segmentos do contexto escolar.

Esta nova forma de trabalho é contemplada, nos anos de 1990, com a nova LDB Nº 9394/96, no art. 64, já citado neste trabalho, que propõem que a formação do pedagogo seja realizada nos cursos de graduação de Pedagogia ou em nível de Pós- Graduação, acarretando ao Curso de Pedagogia formar o Pedagogo generalista, fundindo as funções de supervisor, orientador e administrador, como uma forma de negação à fragmentação do trabalho pedagógico existente até então. Porém, com o art. 62, as discussões se ampliam e passam a girar também em torno da formação do pedagogo para atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental da educação básica, podendo também ser realizada nos Institutos Superiores de Educação e em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Mais recentemente, com a aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, consubstanciadas nos Pareceres CNE/CP nº 05/2005, nº01/2006 e na Resolução CNE/ CP nº01 01/2006, demarcou-se, de acordo com Aguiar, Brzezinski, Freitas, Silva e Pino (2006), a ampliação do campo de atuação

⁹ “A dimensão política da educação diz respeito ao exercício da opção, inerente à prática educativa, que, não sendo neutra, assume um posicionamento político-ideológico a serviço do qual coloca as dimensões epistemológica [do conhecimento] e estética [da subjetividade]” (FREITAS, 2001, p.177).

profissional dos Pedagogos, sendo tal perspectiva reforçada nos artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP nº01/2006, quando definem a finalidade do Curso de Pedagogia:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

Desta forma, Aguiar e Freitas (2006) destacam que passa a ser prerrogativa dos Cursos de Pedagogia a incumbência de assegurar a articulação entre a docência, a gestão e a produção do conhecimento na área da educação. Neste sentido, destaca-se que a formação inicial do pedagogo proposta para o profissional da educação do Curso de Pedagogia exigirá de seus sujeitos uma nova concepção de educação, de escola, da pedagogia, de docência, para que, de posse de novas concepções, sejam efetivadas novas práticas pedagógicas realizadas em diferentes contextos, a fim de demarcarem o caráter sócio-histórico desses elementos (AGUIAR et al, 2006). Isso retoma que, quando se trata de novas práticas pedagógicas, encontra-se influência das tecnologias educativas que estão claramente citadas nas Diretrizes do Curso de Pedagogia, artigo 5º; Inciso VII, referindo-se aos novos domínios que o egresso do Curso de Pedagogia deverá possuir e utilizar na sua prática profissional, já citados inicialmente neste trabalho.

As DCNs do Curso de Pedagogia/2006 evidenciam a necessidade do domínio das tecnologias educativas pelos Pedagogos como forma de auxiliar no processo de aprendizagem a ser realizado pelos professores e a produção de novos fazeres pedagógicos a partir do uso das tecnologias, sem esquecer que a tecnologia não ensina o conteúdo pois, este deve ser de domínio do sujeito.

Para o Pedagogo apresentar este novo domínio elencado pelas diretrizes e requerido pelas inovações tecnológicas atuais, ele necessitará passar por uma formação inicial na qual seja ofertada, na sua grade curricular, disciplina que

contemple as tecnologias, seu uso operacional e principalmente o uso pedagógico voltado para as questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem.

Para a formação inicial atender às novas solicitações, as concepções de tecnologia, conhecimentos teóricos e operacionais deverão estar claramente definidos na Proposta Pedagógica do Curso, na grade curricular, nos programas e nas ementas.

Assim, os docentes nas universidades que atuarem com as disciplinas relativas às tecnologias educativas poderão realizar um trabalho que, além de atender as novas exigências da sociedade, poderá preparar o pedagogo com uma visão ampliada das possibilidades que as tecnologias podem gerar e dos comprometimentos éticos que o seu uso requer.

Novos domínios teóricos e habilidades operacionais referentes às tecnologias diante das novas qualificações que o mercado de trabalho também exige, ampliam os horizontes profissionais dos pedagogos, expandindo sua atuação para espaços escolares e não escolares¹⁰. Ademais, a forma de ingresso nos espaços escolares brasileiros, principalmente nas escolas públicas, somente pode ocorrer por meio de concursos públicos.

É reforçada a falta de delimitação da área de ação do pedagogo na esfera da gestão escolar, como mais uma consequência da não exclusividade deste profissional ser egresso dos cursos de Pedagogia, conforme o artigo 64 da LDB nº 9394/96 já citado neste trabalho.

Observa-se esta situação com diferentes modelos de formação, a partir de editais de concursos para funções específicas de orientação educacional, supervisão escolar e administração escolar, os quais ora exigem, ora não exigem como pré-requisito formação específica em Pedagogia. Como exemplo, encontramos o edital da Prefeitura Municipal de Volta Redonda do Rio de Janeiro:

¹⁰ Espaços não escolares: empresas, hospitais, ONGs, associações, igrejas, eventos, emissoras de transmissão (rádio e Tv), e outros formam hoje o novo cenário de atuação deste profissional, que transpõe os muros da escola, para prestar seu serviço nestes locais que eram espaços até então restritos a outros profissionais (GOHN, 2001).

PREFEITURA MUNICIPAL DE VOLTA REDONDA
SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO
CONCURSO PÚBLICO PARA A SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO

EDITAL Nº. 002/2011-SMA

O MUNICÍPIO DE VOLTA REDONDA, através do SECRETÁRIO MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, torna público que serão abertas as inscrições do concurso público de provas e títulos para provimento de vagas nos quadros da Secretaria Municipal de Educação, sob o regime estatutário, nos termos do presente Edital.

1. DO CONCURSO

1.1. O Concurso Público, objeto deste Edital, visa ao preenchimento das vagas para Docente II, **Docente I, Orientador Educacional, Supervisor Educacional, Supervisor Escolar** e Secretária Escolar, bem como as que surgirem ou forem criadas dentro do prazo de validade do concurso e de sua prorrogação por igual período, a contar da data de sua homologação.

SED 21 **Supervisor Educacional**: Curso de Pedagogia com habilitação específica ou **outra Licenciatura** com Pós-Graduação em Supervisão Escolar.

SOE 22 **Orientador Educacional**: Curso de Pedagogia com habilitação específica ou **outra Licenciatura** com Pós-Graduação em Orientação Educacional (Rio de Janeiro, 2011, grifo nosso).

Em relação ainda aos editais de concursos, nem sempre se encontram explícitas no referido documento, as reais atribuições para essas vagas:

3. DAS ATRIBUIÇÕES:

3.3. Orientador Educacional (SME)

Exercer as atividades de Orientador Educacional na Unidade de Ensino, de acordo com as determinações do Regimento Escolar e o Calendário Escolar definido pela Secretaria Municipal de Educação.

3.4. Supervisor Educacional (SME) (Rio de Janeiro, 2011, grifo nosso).

Exercer as atividades de coordenação e supervisão pedagógica na Unidade de Ensino, de acordo com as determinações do Regimento Escolar e o Calendário Escolar definido pela Secretaria Municipal de Educação (Rio de Janeiro, 2011, grifo nosso).

Isto leva a crer que as limitações e indefinições quanto à função do Pedagogo ainda persistem nas esferas educacionais, tornando-se um fator de importantes discussões e necessárias redefinições. Diante da trajetória histórica da formação deste profissional no Brasil, diante das novas atribuições do Curso de Pedagogia para com a formação do Pedagogo e as exigências que a sociedade apresenta a estes profissionais, tornou-se importante e enriquecedor realizar uma pesquisa quanto às formações iniciais oferecidas aos pedagogos num contexto mais amplo.

Evidencia-se, aqui, que pesquisar a identidade e a natureza do trabalho do pedagogo no ambiente escolar pode contribuir para a organização de projetos pedagógicos, conseqüentemente ações pedagógicas que sinalizem e consolidem a função deste profissional diante das demandas educacionais contemporâneas,

incluindo os desafios emergentes, dentre eles, a presença das tecnologias educativas no contexto educacional.

4 AS TECNOLOGIAS NO TRABALHO DO PEDAGOGO

Diante das revoluções tecnológicas que ocorrem constantemente, verifica-se a crescente informatização das escolas e o emprego das tecnologias nas salas aula, com investimentos em equipamentos como: TVs *pendrive* ou Multimídias, computadores, dvd *players*, projetores, entre outros. O volume de informações gerado pelas novas tecnologias pode colaborar e acarretar mudanças no processo de construção e assimilação do conhecimento pelos envolvidos no processo educativo. Mudanças que envolvem maior grau de autonomia, para que se possa desenvolver o pensamento, como sujeitos que tenham capacidade de incorporar as diferentes tecnologias e a capacidade de interpretar sua linguagem criando novas formas de construir o conhecimento.

Este capítulo, a partir de análises sobre tecnologias educacionais e da presença de recursos digitais na escola, discute o trabalho necessário à ação do pedagogo para práticas contextualizadas e significativas com apoio dos recursos disponíveis entendendo a epistemologia dessa prática.

Prover de tecnologias educativas as instituições escolares não garante a inclusão de seus atores no mundo tecnológico. Se não houver mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, as tecnologias educativas não efetivam sua função de auxiliar no processo de aprendizagem. Para que haja mudanças nas práticas pedagógicas, há necessidade de uma familiarização com as tecnologias, o que é ressaltado por Chaves (2000, p. 37) quando afirma:

O caminho do computador para a sala de aula passa pela familiarização do professor com ele (os alunos, nessa questão, o mais das vezes tomam conta de si mesmos). **Para o professor se familiarizar com o computador, ele precisa usá-lo nas mais variadas atividades**, mesmo que elas não sejam de especial significado pedagógico nem voltadas para a sala de aula. **Quando os professores tiverem com o computador a intimidade que hoje têm com o livro, descobrirão ou inventarão maneiras de inseri-lo em suas rotinas de sala de aula**, encontrarão formas de criar, em torno do computador, ambientes ricos em possibilidades de aprendizagem que propiciarão aos alunos uma educação que os motivará tanto quanto hoje o fazem os jogos computadorizados, os desenhos animados, os filmes de ação e a música estridente do rock. (Grifo nosso)

A familiarização à qual Chaves (2000) se refere é o contato com os computadores e as conexões via internet, que podem ser realizados e tornarem-se

aliados aos processos de ensino, porém esta familiarização não é um processo tão simples visto que requer formação específica e tempo para que possa acontecer.

À medida que professores e alunos se familiarizam e aprendem com as tecnologias educativas veem a chegada dos computadores às escolas como um novo tempo, no qual percebem que o conceito e as formas de aprender estão mudando, distanciando-os cada vez mais da reprodução ou memorização de conteúdos disciplinares para dar lugar à compreensão e, desta, para a utilização dos conhecimentos construídos. Então, à medida que os professores utilizarem as tecnologias educativas pedagogicamente, vivenciarão também um processo diferenciado de aprendizagem, com novas formas de aprender e ensinar.

Lima (2007, p. 5) reforça que os recursos digitais “são instrumentos que modificam a vida do aluno e do professor, em todos os aspectos, proporcionando a eles o alargamento do espaço de ensino-aprendizagem, até então restrito à sala de aula”.

Repsold (1993 p.18) visualiza que a utilização das tecnologias educativas pode “adicionar uma visão mais transformadora das próximas gerações, desde que sejam utilizadas com consciência, desenvolvendo o lado criativo do aluno, valorizando o pensamento, os sentimentos, as sensações, as intuições”, porém não as garante.

Neste contexto, o coordenador pedagógico pode ser fundamental para mobilizar e garantir as ações pedagógicas no cotidiano escolar, se possuir domínio procedimental e teórico, beneficiando-se, assim, dessa nova tecnologia, como uma opção pedagógica a mais no intuito de contribuir no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, para a transformação da escola.

Libâneo (2005) define como coordenador pedagógico aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, tendo como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando na construção de novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar professores e alunos nas atividades ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

É necessário reforçar que esta sensibilização, incentivo e orientação pedagógica para o uso criterioso e planejado devem partir inicialmente do profissional que está incumbido da organização e do fornecimento de subsídios às

ações pedagógicas: o coordenador pedagógico. Valente (1999) e Moran (1998) afirmam que a teoria na educação, quando se trata das tecnologias, mostra-se muito avançada, mas a prática está muito distante. No entanto, se o professor é sensibilizado a trabalhar com a tecnologia educativa, percebe-se como um agente transformador da ação pedagógica, e esta descoberta refletirá na elaboração de seu material didático e no planejamento das suas aulas.

De acordo com Marinho (2004), algumas experiências envolvendo as tecnologias educativas nas escolas demonstram a conveniência de se ter um currículo flexível, multicultural, que relacione seus conteúdos, objetivos e estratégias às questões culturais e tecnológicas, conforme as necessidades que emergem ao longo da realização das atividades.

Diante desta necessidade, pressupõe-se que as intenções curriculares estarão presentes no projeto político-pedagógico da escola e que seu propósito seja a melhoria do processo ensino e aprendizagem. Contudo, não se têm dados concretos de que sejam muitas as propostas desenhadas para preparar um ambiente escolar verdadeiramente integrador dos valores sócio-culturais às tecnologias, muito menos para desenvolver ações interculturais que a tecnologia pode propiciar. Porém, para que um currículo e um projeto político pedagógico de uma escola, com propostas pedagógicas envolvendo as tecnologias, efetivem-se, necessita-se da presença de um coordenador pedagógico que esteja preparado para transformar concepções teóricas em práticas pedagógicas a serem realizadas pelos professores no interior das salas de aula.

Cabe aqui ressaltar que articular a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola bem como o conhecimento produzido nas diversas áreas são também funções do coordenador pedagógico. Essas tarefas não são consideradas fáceis nos dias atuais, visto que demandam competências relevantes quando aliadas às que se referem às inovações tecnológicas. Questiona-se se é possível formar um super profissional que possa dar conta das exigências e competências atuais necessárias para a sua atuação no contexto educacional?

E, quando se trata de competências, Durand (1999) estabeleceu um conceito de competência tendo por base três dimensões interdependentes: *knowledge* (conhecimento), quer dizer informação, saber o que e o porquê; *know-how* (habilidades), concernente à técnica, à capacidade e ao saber como fazer, e;

atitudes, referentes ao querer fazer, à identidade e à determinação. Pois, educar para e com as tecnologias, de acordo com Perrenoud (2000), é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e pesquisa, imaginação, capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação das redes de procedimentos e estratégias de comunicação.

Entre as abordagens sugeridas para o trabalho com as tecnologias no contexto educacional, encontram-se as abordagens instrucionista e construcionista. Sendo que, para Papert (1994), Valente (1999) e Prado (1999), o coordenador pedagógico necessita de uma formação inicial para as tecnologias que possa superar a abordagem instrucionista¹¹, que se relaciona ao ensino das tecnologias para uma abordagem construcionista¹², ligada ao ensino das tecnologias pelas tecnologias.

Almeida (2000) também enfatiza que a perspectiva construcionista possibilita a utilização das tecnologias educativas e não somente do computador ou internet, contextualizado com a realidade do aluno e desenvolvido por meio de projetos inter e transdisciplinares na resolução de situações-problema (ALMEIDA, 2000).

Póvoa (2000, p. 25) corrobora Almeida (2000), quando afirma que "o atual avanço e a disseminação das tecnologias de informação e comunicação vêm criando novas formas de convivência, novos textos, novas leituras, novas escritas" .

Mesquita (2002) reforça que o uso da tecnologia da informação no processo de ensino-aprendizagem cria novas condições de produção do conhecimento, mas, para que seja utilizada em favor da educação, faz-se necessária a conscientização dos responsáveis pela construção e aplicação dos projetos de ensino-aprendizagem. Desta forma, haverá a reformulação na sala de aula e este ambiente será utilizado como espaço metodológico, sendo possível realizar a avaliação deste processo centrado no aluno e não no recurso que está sendo utilizado.

¹¹ O instrucionismo consiste na informatização dos métodos de ensino tradicionais. Seguindo uma visão Skinneriana (instrução programada), o computador serve como material instrucional, em que os conteúdos a serem estudados encontram-se divididos em módulos e organizados de forma lógica, de acordo com as perspectivas pedagógicas de quem os organizou (MENDES 2009, p. 28).

¹² O construcionismo consiste na construção do conhecimento por meio do computador. O aluno é o construtor do seu conhecimento, pois, ao interagir com as tecnologias, ele manipula conceitos e desenvolve habilidades e a ênfase está aprendizagem e não no ensino; na construção do conhecimento e não na instrução (MENDES 2009, p. 28).

Dessa forma, para que o coordenador pedagógico possa atuar significativamente, colaborando com o processo pedagógico da escola, ele também necessita conhecer as tecnologias educativas, as concepções existentes acerca do tema, do conteúdo abordado, do aluno e da mediação realizada pelo professor.

Necessita, ainda, conforme Cysneiro (1998) e Ponte (1999), de uma formação inicial consistente, ofertada pelos Cursos de Pedagogia, nos quais as tecnologias sejam abordadas tanto teórica quanto operacionalmente, mas que ambos estejam voltados para um uso permeado de intencionalidade pedagógica, integrando as tecnologias educativas no cotidiano dos acadêmicos e nas suas ações a serem vivenciadas durante o curso de formação inicial.

Somente quando o acadêmico, futuro pedagogo, incorporar as tecnologias no seu cotidiano, dominando as questões operacionais e de posse de um suporte teórico, poderá estabelecer as relações necessárias entre tecnologia e ensino-aprendizagem, estando, então, capacitado para poder atuar de forma que possa articular teoria e prática. Poderá, portanto, produzir novas formas no seu agir e, principalmente, estará profissionalmente preparado para auxiliar os professores na melhoria e na construção de novas práticas pedagógicas, superando, muitas vezes, um fazer pedagógico linear, fragmentado, direcionando-as a uma abordagem integradora de conteúdos e significados para o aluno.

Para que isso ocorra, os cursos de formação inicial devem oferecer condições para que, na formação acadêmica, os graduandos aprendam a usar as tecnologias educativas e desenvolvam competências para a gestão de ambientes reais e virtuais de aprendizagem.

Sampaio Leite (1999) reforça esta ideia quando se refere à necessidade de uma sólida e consistente formação inicial, decorrente de uma formação didático/metodológica e epistemológica que forneça instrumentos aos egressos do Curso de Pedagogia, permitindo-lhes conquistar melhores condições de participação no contexto escolar.

Cysneiros (1998) e Ponte (1999) indicam a necessidade de maiores investimentos na formação inicial de professores no que diz respeito à utilização das tecnologias educativas, visando assegurar aos profissionais da educação uma noção da prática profissional, promovendo o contato com experiências e projetos

realizados em escolas e programas oficiais no âmbito da utilização criativa das tecnologias educativas.

Estas novas demandas requerem dos cursos de formação inicial de Pedagogia a compreensão de que todos aprendem em diferentes contextos e maneiras, não devendo ser ignorados pelos professores os estilos de aprendizagem e os novos espaços de construção do conhecimento e, principalmente, que estes espaços exigem novas competências por parte dos envolvidos, redimensionando papéis, revisando premissas filosóficas e epistemológicas que orientam a prática educativa e que incluam as tecnologias educacionais como ferramenta mediadora da aprendizagem.

Se os Cursos de Pedagogia atenderem à prerrogativa da utilização das tecnologias com ênfase na aprendizagem, voltar-se-á para o desenvolvimento das habilidades, expectativas, interesses, potencialidades e condições de aprender, consideradas essências do processo educativo autônomo, estimulando a expressão das próprias idéias, autonomia, capacidade de socializar e construir conhecimento, exigindo do professor novas competências que incluem o uso ativo, crítico das tecnologias e a mediação entre meios e alunos (BELLONI, 2001).

Neste caso, a figura do professor individual tende ser substituída pelo professor coletivo, já que todos os professores poderão incluir as tecnologias educativas em seus programas de ensino e direcioná-las para a apropriação do seu uso pedagógico na sua disciplina.

Neste contexto, se as tecnologias forem orientadas para os fins pedagógicos, estarão fazendo uso de uma nova pedagogia. De acordo com Belloni (1999), esta nova forma do fazer docente exigirá reorganização de todo o processo de ensino, implicando no desenvolvimento das capacidades de autoaprendizagem, no conhecimento do alunado, suas características socioculturais e expectativas com relação àquilo que a educação pode lhe oferecer.

Vale enfatizar que, para que esta formação inicial corresponda às expectativas da profissão, o Curso de Pedagogia necessita, primeiramente, elaborar uma estrutura curricular que apresente disciplina voltada para as tecnologias educativas; um Projeto Político de Curso que contemple, em seu corpo teórico, concepções que ultrapassem as questões operacionais e instrucionais e que visem à aquisição de competências para a construção de situações pedagógicas

significativas, envolvendo as tecnologias educativas e ementas que apresentem, além das concepções, metodologias e objetivos a serem atingidos pela disciplina.

Os Cursos de Pedagogia necessitam de reestruturação, se desejarem oferecer um ensino de qualidade no nível superior e melhores níveis educacionais e qualidade de ensino ofertados aos alunos que estão, neste momento, vivenciando seu processo escolar.

Nesse sentido, de acordo com Mello (2004), trata-se de:

[...] utilizar ao máximo as novas tecnologias da informação para melhorar a formação dos professores, criando oportunidades para que eles aprendam a aprender utilizando conhecimentos de sua área de especialidade: vivam a experiência de construir conhecimento e organizá-lo de modo inovador, expandindo as fronteiras disciplinares; estabeleçam relações de aprendizagem colaborada; adquiram hábitos de acessar, processar, arquivar e organizar dados. E mobilizem esses saberes em situações práticas de ensino e aprendizagem nas suas respectivas áreas de conhecimento. Ao colocar as tecnologias da informação a serviço da melhoria da qualidade da formação do professor, essa abordagem metodológica está também preparando o professor para usar as novas tecnologias com seus alunos, em contextos nos quais essas tecnologias estejam disponíveis.

Desta forma, novas abordagens curriculares, como a inclusão das tecnologias educativas, podem configurar novos objetivos para os cursos de formação inicial. Os esforços deverão estar direcionados para preparar profissionais autônomos, reflexivos, capazes de adaptar suas estratégias didáticas.

Entretanto, quando se trata de formação inicial, é importante lembrar que os níveis de integração (VOSGERAU, 2006) e o domínio das tecnologias educativas ocorre de forma gradual, e esta apropriação das tecnologias passa por estágios específicos, demonstrado no Quadro 1.

Nível	Descrição do Nível
00	Não utilização: Resistência a sua utilização por medo da inovação ou falta de recursos financeiros para tal.
01	Utilização imposta: o futuro-professor utiliza um editor de texto para a realização de seus trabalhos escolares, algumas ferramentas de comunicação como <i>messenger</i> , correio eletrônico para se comunicar com amigos. No entanto não admite o uso das TIC, como recurso no seu próprio processo de aprendizagem e nem mesmo consegue vislumbrar a necessidade de conhecimento das mesmas para a sua vida profissional.
02	Tomada de consciência: o futuro-professor reconhece a dificuldade que tem na utilização das TIC, mas está aberto a aprender, pois reconhece que precisará destas para a sua vida profissional. No entanto, ainda pensa que deverá aprender tudo sobre as TIC na universidade e não consegue perceber a dinamicidade delas. Em um plano de aula cita as TIC como um recurso, mas não estabelece uma função para o seu uso.

03	Exploração: o futuro-professor tem consciência de que a aprendizagem para a integração das TIC não se encerra na disciplina. Solicita ajuda para explorar e aprender sozinho novas tecnologias e no seu plano de aula consegue estabelecer um uso para as TIC (Ex: Internet-pesquisar).
04	Infusão: Consegue inseri-las em um plano de aula como uma atividade independente. No entanto, sem relação direta com os objetivos de aprendizagem.
05	Integração: Propõe a inserção das TIC em um plano de aula dentro de uma perspectiva tradicional, por exemplo, realizar uma pesquisa, exercitar tabuada, etc. Conseguindo explicitar detalhadamente o processo de integração, relacionando-o com os objetivos de aprendizagem estabelecidos.
06	Expansão: Propõe a inserção das TIC em um plano de aula dentro de uma perspectiva não tradicional e criativa, por exemplo, como instrumento na elaboração de um jornal, seja ele eletrônico ou não, na concepção e produção de projetos com a comunidade. Conseguindo explicitar detalhadamente o processo de integração, relacionando-o com os objetivos de aprendizagem estabelecidos.
07	Refinamento: Transpõe para o planejamento das suas atividades de intervenção nos estágios as aprendizagens de integração das TIC vivenciadas.

Quadro 1 - Níveis de Integração das Tecnologias

Fonte: VOSGERAU (2006).

Para o avanço dos níveis, faz-se necessária uma formação que propicie o contato com as tecnologias de forma orientada e dirigida.

Desta forma, o Curso de Pedagogia, apoiado nos estudos de Vosgerau (2006), deveria oferecer uma formação inicial na qual, no mínimo, o egresso do Curso possa encontrar-se no nível (04) de infusão das tecnologias. No entanto, para que isso ocorra, e possa avançar para o nível de expansão e refinamento, capacitando-o a criar novas formas de uso, e objetos de aprendizagem, a formação referente às tecnologias educativa deveria ser contínua e orientada durante todo o processo de formação inicial.

Muitas vezes, o professor conclui o curso de graduação encontrando-se no nível 02 da Tomada de Consciência no que se refere às tecnologias, somente utilizando-a no seu fazer acadêmico (digitação de textos, pesquisas virtuais e outros). Isto acontece, com frequência, em decorrência da pouca carga horária disponível para as disciplinas que tratam das tecnologias educativas, que, em geral, não passam de 68 horas anuais durante todo o curso.

Uma proposta ao Curso de Pedagogia para superar essa problemática seria a inserção de tópicos sobre a utilização das tecnologias educativas nos programas das disciplinas específicas como, por exemplo, nas metodologias de ensino e na didática. Outra opção possível seria a oferta de atividades de extensão e cursos de complementação e aprofundamento. Mesmo seminários de discussão sobre a

temática estariam contribuindo para com as questões conceituais, teóricas, de domínio e aplicabilidade pedagógica das tecnologias educativas.

5 METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa, na área educacional, configura-se como método eficiente para discussão de problemas específicos desse universo, pois permite um olhar complexo sobre os inúmeros fatores que determinam e constituem o loco, favorecendo o comprometimento político e social do pesquisador na divulgação dos resultados.

No contexto dessa modalidade de pesquisa, pode-se definir diversos instrumentos e técnicas para problematização da realidade. Dentre eles estão: coleta de dados para estruturação de um panorama concreto da realidade; seleção e análise bibliográfica; e desenvolvimento de estratégias de ação para intervenção e transformação da realidade, tais quais: observação, entrevistas, questionários, grupo focal, análise documental, entre outros.

O presente trabalho, entretanto, optou pela pesquisa documental. Uma modalidade de investigação que permite contato com dados importantes para delimitação da área investigada, assim como comparação dos fenômenos descritos e de fatos contextualizados.

Cellard (2008, p.298) descreve que “a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros”, permitindo, dessa forma, análise da dimensão do tempo nos processos de construção social.

Desta forma, ao selecionar os documentos que subsidiarão a tessitura de uma pesquisa, é necessário rigorosidade na seleção das fontes, a fim de que essas apresentem fidedignidade e confiabilidade. Acrescenta-se neste processo a percepção dos documentos como registros históricos de determinado período, possuidor de características sócio-culturais e políticas específicas. Para tanto, necessário se faz olhar a intencionalidade do período que se pesquisa, sob o viés da imparcialidade e conhecimento histórico criterioso do pesquisador.

A esse respeito Le Goff (2003, p. 535-536) reforça:

[...] o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. O que transforma o documento em monumento é a sua utilização pelo poder. Atualmente, a história transforma os documentos em monumentos e apresenta uma massa de elementos que é preciso isolar, reagrupar, tornar pertinentes, ser colocados em relação, constituídos em conjunto. O novo documento alargado, transformado, deve ser tratado como um documento-monumento. [...] só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Este caráter histórico dado à pesquisa documental reforça sua importância, tornando-a uma técnica decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humanas, desde que realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, escritos e não escritos, considerados cientificamente autênticos.

Ao examinar os documentos oficiais, identificando as concepções e suas implicações, em relação às tecnologias no curso de Pedagogia, proporcionou-se, a partir da análise dos documentos legais e de domínio público, uma percepção da evolução histórica de tais conceitos.

Corroborando tal possibilidade, Cellard (2008, p. 295) enfatiza:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Encontra-se, também, a justificativa de caráter sociológico, que foi analisar a formação do profissional pedagogo na dimensão do tempo à compreensão do social, permitindo uma apropriação das tecnologias no uso profissional e pedagógico. Cellard (2008, p. 298) relembra este objetivo quando afirma:

Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

Independente da escolha do tipo de investigação a ser realizada, o importante a ser considerado é que a pesquisa, de acordo com Minayo (1993, p. 23), “é uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados”, que possibilita descobrir conforme, Gil

(1999, p.42), “respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Portanto, para conhecimento dos dados, essa pesquisa documental compreende etapas, assim distribuídas:

Etapa 01 – Inventário realizado por meio de acesso virtuais ao site do Ministério da Educação – MEC – para coletar os documentos oficiais que subsidiam a organização dos cursos de Pedagogia e as referências contidas sobre tecnologia.

Etapa 02 – Inventário realizado por meio de acesso virtuais ao site do Ministério da Educação – MEC - <http://emec.mec.gov.br/emec/nova> das instituições públicas estaduais e federais que ofertam o Curso de Pedagogia nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Etapa 03 – Identificação das instituições públicas federais e estaduais na região sul do Brasil que ofertam o Curso de Pedagogia nas modalidades presenciais e a distância agrupadas por Estados.

Etapa 04 - Inventário dos documentos do curso de Pedagogia (grade curricular e disciplina) que se encontram postados nos sites oficiais das instituições públicas federais e estaduais e a presença de indicadores relativos às tecnologias.

Etapa 05 – Inventário dos PPC dos Cursos de Pedagogia que se encontram postados nos sites oficiais das instituições públicas federais e estaduais e a presença dos indicadores relativos a tecnologias.

Etapa 06 – Identificação da carga horária dos cursos de Pedagogia destacando-se a carga horária disciplinar destinada a tecnologia.

Etapa 07 – Inventário das ementas dos Cursos de Pedagogia que tratam das tecnologias.

Etapa 08 - Solicitação, via e-mail, às instituições pertencentes ao universo da pesquisa, da postagem dos documentos referentes ao Curso de Pedagogia que não foram encontradas nos primeiros acessos.

Etapa 09 – Elaboração de um quadro geral e tabelas a partir dos dados inventariados para a sistematização dos dados.

Etapa 10 – Análise dos dados coletados.

5.1 QUESTÕES E SUBQUESTÕES DE PESQUISA

A questão principal, norteadora dessa pesquisa, foi assim definida: Como o uso das tecnologias educativas está sendo evidenciada nos documentos legais dos cursos de formação inicial de Pedagogia, nas instituições públicas da região sul do Brasil?

Para subsidiar o encaminhamento da pesquisa, foram estabelecidas as seguintes subquestões de investigação:

- a) Quais as evidências encontradas nos documentos legais que subsidiam a formação inicial dos pedagogos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Plano Nacional de Educação, no que tange ao uso das tecnologias?
- b) Como se apresentam os indicadores de uma formação para as tecnologias, nas grades curriculares dos Cursos de Pedagogia?
- c) Quais são as propostas de formação inicial referentes à formação para as tecnologias encontradas nas ementas das disciplinas dos Cursos de Pedagogia?
- d) Quais as propostas de integração das tecnologias presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia?

5.2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

O objeto de pesquisa limitou-se à análise da documentação dos Cursos de Pedagogia no que tange o uso das tecnologias, buscando por meio da identificação das disciplinas e ementas, grades curriculares e projeto pedagógico dos cursos, indicadores relativos à formação do pedagogo para o uso das tecnologias na sua atividade profissional como professor ou coordenador pedagógico.

5.3 UNIVERSO DA PESQUISA

A pesquisa realizou-se em instituições públicas brasileiras de ensino superior que ofertam o curso de graduação em Pedagogia, situadas na região sul do Brasil, que compreende os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, na modalidade presencial e a distância. A constituição da relação de instituições deu-se a partir dos dados disponibilizados pelo Ministério da Educação – MEC, disponibilizados no site: <http://emec.mec.gov.br/emec/nova>. .

5.4 RELATO DA COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados em 09 etapas, sendo a etapa 01 a realização de um inventário referente aos documentos oficiais que subsidiam a organização curricular dos Cursos de Pedagogia. Fizeram parte deste acervo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e a Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96.

Na etapa 02 recorreu-se à internet para acessar o site do Ministério da Educação – MEC pelo endereço eletrônico: <http://emec.mec.gov.br/emec/nova>. O site trouxe a relação das instituições públicas federais e estaduais de ensino superior da região sul do Brasil e o endereço eletrônico oficial de cada instituição. Em seguida, a etapa 03 realizou-se por meio de acessos virtuais ao *site* de cada instituição, verificando a oferta do Curso de Pedagogia e se a modalidade ofertada era presencial ou a distância.

À medida que se clicava nos links disponíveis, verificava-se se existia a postagem da grade curricular, ementas. Caso existisse, a documentação era copiada para um documento no *Word*, constituindo-se a etapa 04.

Na etapa 05, foram novamente acessados os sites das instituições, porém com o objetivo de encontrar a postagem do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e, quando ali estava postado, verificava-se a presença de indicadores referentes à tecnologia. Quando encontrados, recebia o mesmo tratamento das outras informações, sendo salvas no mesmo documento para ampliação do inventário. Esta etapa foi realizada separadamente em virtude do documento ser extenso e necessitar de um tempo maior para leitura.

No transcorrer da coleta de dados, surgiam novos dados que poderiam ser utilizados nas análises. Isto ocorreu na etapa 06, quando era copiada a grade curricular do curso. Dali, criou-se um quadro com o total da carga horária dos Cursos de Pedagogia. Na etapa 07, inventariou-se a nomenclatura dada à disciplina relativa à tecnologia, destacando o número de horas destinadas à disciplina e o período de oferta no decorrer do Curso.

Diante do pequeno número de postagem encontrada dos PPC, recorreu-se a uma nova estratégia de acesso aos documentos, elaborando uma solicitação de envio do documento por e-mail, constituindo a etapa 08 da pesquisa.

Na etapa 09, elaborou-se um quadro geral que sistematizou todos os dados coletados durante a pesquisa.

5.4.1 Inventário dos documentos oficiais que subsidiam a organização do curso de pedagogia nas instituições públicas federais e estaduais existentes na região sul do Brasil – Etapa 1

Nesta etapa, buscaram-se os documentos mais recentes que subsidiam a formação do Curso de Pedagogia. Considerou-se importante recorrer aos documentos que estruturaram as DCN do Curso de Pedagogia: a Resolução CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005; o Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006; e, finalmente, a Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006 que instituiu as DCNs de Pedagogia. Recorreu-se também à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação brasileira, destacando a menção feita às tecnologias educativas, como mostra o Quadro 2.

Documento	Descrição	Exemplo de menções às Tecnologias Educativas
Resolução CNE/CP nº 5, 13 de dezembro de 2005.	Relatório da Comissão Bicameral, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.	[...] contemplar, entre outros muitos temas: [...] a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação (p.4). “Por conseguinte, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (p. 8)”. [...] um núcleo de estudos básicos articulará: [...] h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, de teorias relativas à construção de aprendizagens, socialização e elaboração de conhecimentos, de tecnologias da informação e comunicação e de diversas linguagens; (p.11)(BRASIL, 2005).
Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006.	Reexame do Parecer CNE/CP nº5/2005, que trata das diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.	Artigo 4º, parágrafo único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: [...]VII - 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 (BRASIL, 2006).
Resolução CNE/CP nº1, 15 de maio de 2006.	Institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação	Artigo 5º: O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...]VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-

maio de 2006.	em Pedagogia, licenciatura.	pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (BRASIL, 2006).
Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira.	Seção III Do Ensino Fundamental Art. 32º. II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (BRASIL, 1996);

Quadro 2 - Documentos que estruturaram as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96.

Fonte: A pesquisadora/2011.

5.4.2 Inventário realizado das instituições públicas federais e estaduais existentes na região sul do Brasil que ofertam o curso de Pedagogia – Etapa 2

Esta etapa constituiu-se de um inventário inicialmente realizado por meio de acesso via internet ao site do Ministério da Educação e Cultura – MEC, disponibilizados no site: <http://emec.mec.gov.br/emec/nova> para o levantamento de todas as instituições públicas de nível superior existentes na região sul do Brasil. Esta etapa da pesquisa, visando à coleta de dados, ocorreu no final do ano de 2010 e foi atualizada em agosto de 2011. Foram inventariadas 37 instituições, das quais 15 são pertencentes ao Estado do Paraná; 13 ao Estado do Rio Grande do Sul e 09 ao Estado de Santa Catarina, de acordo com o Quadro 3.

INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS PÚBLICAS DO ENSINO SUPERIOR DA REGIÃO SUL DO BRASIL-2011	
PARANÁ	
(I01) EMBAP -	Escola de Música e Belas Artes do Paraná
(I02) FAFIPA -	Fac. Est. de Educ. Ciências e Letras de Paranavaí
(I03) FAP -	Faculdade de Artes do Paraná
(I04) FECEA -	Fac. Est. de Ciências Econômicas de Apucarana
(I05) FECILCAM -	Fac. Est. de Ciências e Letras de Campo Mourão
(I06) UEL -	Universidade Estadual de Londrina
(I07) UEM -	Universidade Estadual de Maringá
(I08) UENP -	Universidade Estadual do Norte do Paraná
(I09) UEPG -	Universidade Estadual de Ponta Grossa
(I010) UNICENTRO -	Univers. Estadual do Centro Oeste do Paraná
(I011) UNIOESTE -	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(I012) UTFPR -	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
(I013) UFPR -	Universidade Federal do Paraná
(I014) UNILA -	Univers. Federal da Integração Latino-Americana
(I015) UFFS -	Universidade Federal da Fronteira Sul
RIO GRANDE DO SUL	
(I016) UERGS -	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

(I017) FURG -	Universidade Federal do Rio Grande
(I018) IFF -	Instituto Federal Farroupilha
(I019) IFRS -	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
(I020) IFSUL -	Instituto Federal do Sul-Rio-Grandense
(I021) UFCSPA -	Univ. Fed. de Ciências da Saúde de Porto Alegre
(I022) UFPEL -	Universidade Federal de Pelotas
(I023) UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(I024) FURG -	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
(I025) UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(I026) UFSM -	Universidade Federal de Santa Maria
(I027) UNIPAMPA -	Universidade Federal do Pampa
(I028) UFFS -	Universidade Federal da Fronteira do Sul
SANTA CATARINA	
(I029) UFFS -	Universidade Federal da Fronteira do Sul
(I030) UDESC -	Universidade do Estado de Santa Catarina
(I031) IF – SC -	Instituto Federal de Santa Catarina
(I032) IFC -	Instituto Federal Catarinense
(I033) UFSC -	Universidade Federal de Santa Catarina
(I034) FURB -	Fundação Universidade Regional de Blumenau
(I035) UNESC -	Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina
(I036) UNOESC -	Universidade do Oeste de Santa Catarina
(I037) USJ -	Universidade Municipal de São José

Quadro 3 - Instituições Educacionais do Ensino Superior da Região Sul do Brasil

Fonte: A Pesquisadora/2011.

5.4.3 Identificação das instituições públicas federais e estaduais existentes na região sul do Brasil que ofertam o Curso de Pedagogia na modalidade presencial e a distância – Etapa 3

Ao ser realizado o acesso a cada site das respectivas universidades, foi verificada a oferta do Curso de Pedagogia tanto na modalidade de licenciatura presencial (LP) quanto na de educação a distância (EaD), e foram encontradas universidades que ofertam o Curso de Pedagogia nas duas modalidades, conforme Quadro 4. Optou-se por uma exibição das instituições, agrupadas por Estado, visando uma melhor visualização dos dados coletados.

PARANÁ			RIO GRANDE DO SUL			SANTA CATARINA		
IES	LP	EaD	IES	LP	EaD	IES	LP	EaD
FAFIPA	X		UERGS	X		UFSC	X	
FECILCAM	X		FURG	X	X	UFSC	X	X
UEL	X		IFRS	X		FURB	X	
UEM	X	X	UFPEL	X		UNESC	X	
UEPG	X		UFRGS	X	X	UNOESC	X	
UNICENTRO	X		UFSM	X		USJ	X	
UNIOESTE	X		UNIPAMPA	X				
UFPR	X	X	UFFS	X				
UFFS	X							

Quadro 4 - Identificação das instituições públicas da região sul do Brasil que ofertam o Curso de Pedagogia e suas modalidades

Fonte: A pesquisadora/2011.

Visando identificar as universidades que foram contempladas como universo da pesquisa e que serão analisadas, recorreu-se à formulação da Tabela 1, a qual demonstra quais são as universidades que oferecem o Curso de Pedagogia nas diferentes modalidades: licenciatura presencial e na modalidade a distância. Com este procedimento, estabeleceu-se que seriam analisadas 09 instituições do Paraná; 08 instituições do Rio Grande do Sul e 06 instituições de Santa Catarina.

Tabela 1 - Número de instituições públicas que ofertam o Curso de Pedagogia presencial e a distância

ESTADO	Nº de Instituições Ensino Presencial	Nº de Instituições Ensino a Distância	Não possuem o curso	Total de Instituições que possuem o Curso de Pedagogia
PR	9	2	6	9
SC	7	1	3	7
RS	8	2	3	8

Fonte: A pesquisadora/2011.

5.4.4 Inventário dos documentos do curso de Pedagogia (grade curricular e disciplina) que se encontram postados nos sites oficiais das instituições públicas federais e estaduais e a presença de indicadores relativos às tecnologias – Etapa 4

Esta etapa exigiu muita atenção e disponibilidade de tempo, visto que, ao acessar os sites das instituições, depara-se com diversos *layouts* e com formas diferenciadas de localização dos cursos de graduação presencial e das graduações ofertadas na modalidade EaD.

Contou-se com um fator que dificultou o levantamento dos documentos que subsidiam os Cursos de Pedagogia ofertados pelas instituições: alguns documentos não se encontram postados em todos os sites, principalmente o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), comprometendo a análise global dos cursos, conforme demonstra a Tabela 2.

Tabela 2 - Instituições com postagem do PPC, grade curricular e ementa

Estado	PPC	GRADE	EMENTA	Não possui disciplina sobre tecnologia	Nada consta	Total de Instituições
PR	1	6	4	3	1	9
SC	3	5	3	1	1	6
RS	2	6	4	0	2	8

Fonte: A pesquisadora/2011.

5.4.5 Inventário dos PPC dos Cursos de Pedagogia que se encontram postados nos sites oficiais das instituições públicas federais e estaduais e a presença dos indicadores relativos a tecnologias –Etapa 5

Reafirma-se que a ausência da postagem do PPC do Curso de Pedagogia foi considerada como ponto de vulnerabilidade da pesquisa, vista a possibilidade de causar comprometimentos às análises às quais este trabalho se propõe. No entanto, o pesquisador deve sempre encontrar-se preparado para o enfrentamento das dificuldades e limitações que a pesquisa documental oferece (GIL,1999). Neste caso encontrou-se somente 06 PPC postados conforme Quadro 5.

INSTITUIÇÃO	PPC
UERGS	PDI – Desenvolver, apoiar e utilizar novas tecnologias didático-pedagógicas.
UFFS	UFFS – PPI São princípios norteadores do Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul: a) desenvolver em todos os estudantes da UFFS as habilidades e competências instrumentais consideradas fundamentais para o bom desempenho de qualquer profissional (capacidade de análise, síntese, interpretação de gráficos, tabelas, estatísticas; capacidade de se expressar com clareza; dominar minimamente as tecnologias contemporâneas de informação e comunicação).
UNESC	Perfil do Pedagogo da UNESC O pedagogo deve assumir uma postura crítica, coerente e ética, consciente de que sua função implica: criatividade, responsabilidade; companheirismo (espírito de grupo), humildade, respeito e comprometimento. Deve ser, dedicado; interessado, responsável; atuar de forma que haja coerência entre sua teoria e sua prática, estando permanentemente atualizado; ter domínio da tecnologia educacional e das metodologias de ensino nas diferentes concepções. Deve ter sólida formação teórica, sendo produtor de conhecimentos científicos. Enfim, deve apresentar uma postura comprometida eticamente com a aprendizagem e a formação do cidadão como agente de transformação.
UNICENTRO	Um dos objetivos do curso: Estimular a utilização das tecnologias de informação e comunicação para além de seus aspectos instrumentais, alcançando teleologias identificadas nos princípios que regem esse projeto de curso” (p.14).
IFRGS	Perfil do profissional Pedagogo: f) qualificar os professores para a utilização de recursos informáticos na escola, privilegiando a aprendizagem baseada na construção cooperativa de conhecimento (p.14).

USJ	Perfil do Egresso de Pedagogia: O curso de Pedagogia tem por finalidade formar profissionais capazes de atuar na docência da educação infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e educação de jovens e adultos e em outras atividades pedagógicas que os sistemas demandarem, articulando as atividades práticas sob a luz de um compromisso ético, científico, ideológico, tecnológico e político. Fazer uso das diferentes linguagens e tecnologias na promoção da aprendizagem, estabelecendo relações entre ciência, tecnologia e sociedade.
-----	--

Quadro 5 - Referências encontradas sobre as tecnologias no Projeto Pedagógico do Curso

Fonte: A pesquisadora (2011)

5.4.6 Identificação carga horária dos cursos de Pedagogia ofertados nas instituições pesquisadas considerando a carga horária disciplinar – Etapa 6

Nessa etapa, ao elencar a carga horária total dos Cursos de Pedagogia, verificou-se que a maioria apresenta a carga horária mínima exigida pelas Diretrizes Curriculares, que são 3.200 horas/aula (BRASIL, 2006), incluindo o trabalho de conclusão de curso e os estágios obrigatórios. No entanto, as instituições UFSC, FURB e USJ exigem, para complementação da carga horária, horas complementares a serem conseguidas por meio da participação em eventos e oficinas, entre outros, visando atingir a carga horária necessária ao curso, conforme demonstra a Tabela 3.

Tabela 3 - Total da carga horária dos Cursos de Pedagogia ofertadas nas instituições educacionais públicas da região sul do Brasil

ESTADO	IES	CARGA HORÁRIA DO CURSO
PARANÁ	FAFIPA	3364
	FECILCAM	3380
	UEL	3364
	UEM (presencial)	3840
	UEM (EaD)	3840
	UEPG	3468
	UNICENTRO	3392
	UNIOESTE	3260
	UFPR (presencial)	3200
	UFPR (EaD)	3400
	UFFS	3375
SANTA CATARINA	UFSC	3183
	FURB	2988
	UNESC (créditos)	
	UNOESC (créditos)	

	USJ	3168
RIO GRANDE DO SUL	UERGS	3375
	FURG (presencial)	3560
	FURG (EaD)	3560
	IFRS	3200
	UFPEL	4199
	UFRGS (presencial)	2810
	UFRGS (EaD)	2810
	UFSM (presencial)	3525
	UNIPAMPA	3262
	UFFS	3375

Fonte: A Pesquisadora/2011

Dando continuidade a essa etapa, buscou-se verificar a oferta da disciplina que aborda tecnologia educativa e a época em que é disponibilizada para o acadêmico do Curso de Pedagogia.

Encontraram-se diversas nomenclaturas para a exposição do tempo de oferta da disciplina: série, período, fase e semestre. Em algumas, a disciplina apresenta o caráter de modalidade optativa e facultativa, com a carga horária exigida para o seu cumprimento, como demonstra o Quadro 6.

PERÍODOS DE OFERTA DAS DISCIPLINAS E CARGA HORÁRIA			
ESTADO	IES	SÉRIE /PERÍODO/FASE/SEM.	HORAS
PARANÁ	FAFIPA	Não oferta disciplina	-
	FECILCAM	Não oferta disciplina	-
	UEL	1ª série	68
	UEM (presencial)	3ª série	68
	UEM (EaD)	2ª série	68
	UEPG	4ª série	68
	UNICENTRO	1ª série	68
	UNIOESTE	Não oferta disciplina	-
	UFPR (presencial)	5º série	30
	UFPR (EaD)	1ª série	-
	UFFS	7º semestre	60
SANTA CATARINA	UFSC	OPCIONAL	72
	FURB	7º período	72
	UNESC	7ª fase + 8ª fase – OPTATIVA	120
	UNOESC	8ª fase	60
	USJ	6ª semestre	72
RIO GRANDE DO SUL	UERGS	4º semestre + eletiva	90
	FURG (presencial)	1º semestre	60
	FURG (EaD)	1º semestre	60
	IFRS	1º semestre	60
	UFPEL	1º semestre	102
	UFRGS (presencial)	1º ano (45h) + facultativa (30h)	75

UFRGS (EaD)	1º ano (90h) + facultativa (60h)	150
UFSM (presencial)	3º semestre	60
UNIPAMPA	2º semestre	60
UFFS	9º fase	60

Quadro 6 - Época da oferta e respectiva carga horária

Fonte: A pesquisadora/2011

5.4.7 Inventário das ementas dos Cursos de Pedagogia que tratam das tecnologias – Etapa 7

Nesta etapa, ao acessar cada site da instituição, verifica-se imediatamente a grade curricular e se ela possui alguma disciplina cujo nome se refere à tecnologia; tecnologia e educação; tecnologia educativa; novas tecnologias; mídia e educação; Tecnologia da informação e Comunicação; TIC; ou tecnologias digitais e informática. As disciplinas encontradas nas grades curriculares estão relacionadas conforme mostra o Quadro 7.

IES	DISCIPLINA	EMENTA DA DISCIPLINA
UEL	Educação e Tecnologias	Histórico e evolução da tecnologia e seu uso em ambientes de aprendizagem. Análise crítica da utilização da tecnologia no processo de ensino (informática, redes, ensino a distância). A TV e a indústria cultural.
UEM	Educação e Novas Tecnologias	Socialização da informação e do conhecimento. O uso de novas tecnologias na educação. Ambientes de aprendizagem mediados por novas tecnologias. Informática educativa. As novas tecnologias de comunicação e a educação a distância. (Res. 007/2009-COU).
UEPG	Tecnologias da Informação e Comunicação	O processo de comunicação e as tecnologias/mídias. Tecnologias/Mídias em diferentes perspectivas: conceitos, histórico e usos sociais. Abordagens teórico-práticas das tecnologias/mídias e sua relação com a educação presencial e a distância.
UNICENTRO	Novas Tecnologias Aplicadas à Educação	Ambientes informatizados de aprendizagem: o papel da escola e do professor no processo de ensino-aprendizagem. Uso pedagógico de aplicativos desenvolvidos em várias linguagens. Estudo sobre o uso e aplicação da Internet na escola. Organização de atividades para os anos iniciais utilizando os recursos tecnológicos disponíveis para alunos portadores ou não de necessidades educacionais especiais.
UFPR	Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias (presencial)	Indisponível
	Mídia e Formação do Professor (EaD)	Indisponível
UFFS	Tecnologias Digitais e Educação	Indisponível

UERGS	Tecnologias e Educação	Indisponível
FURG	Mídias e Educação	Análise da produção, funcionamento e recepção de processos da cultura das mídias e dos processos mediáticos, na organização simbólica na sociedade contemporânea. O papel da mídia na educação e na cultura escolar. As estratégias e experiências culturais da sociedade de consumo de massa e suas repercussões no campo educacional.
IFRS	Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação	Paradigmas científicos e sua influência na concepção de tecnologia aplicada à educação. O uso de recursos tecnológicos na educação como estratégias de intervenção e mediação nos processos de ensino e de aprendizagem. Potencialidades e limites do uso das TICs. Análise dos diferentes softwares na educação. O uso de diferentes espaços online na educação, como possibilitadores da comunicação, interação e construção coletiva do conhecimento (chat, blog, MSN, fotolog...).
UFPEL	Não consta	Não consta
UFRGS	Mídias, Tecnologias Digitais e Educação	Relações entre ciência, técnica e cultura. Pedagogias dos meios de comunicação e informação. Tecnologias digitais e educação: articulações epistemológicas, metodológicas e técnicas. Estudo das linguagens dos diferentes produtos da mídia e dos artefatos digitais, no âmbito das práticas escolares. Avaliação e aplicação das diversas tecnologias na educação.
	Mídia e Tecnologias Digitais em Espaços Escolares	Disciplina de caráter teórico-prático que visa estudar os processos pedagógicos da mídia e das tecnologias digitais e suas implicações/relações no que diz respeito ao ensino e aprendizagem escolar.
UFSM	Mídia Educação e Tecnologias de Comunicação e Informação	Enfoca os conceitos e práticas relacionadas à colaboração e cooperação na formação de redes e comunidades de conhecimento, bem como à diferenciação entre conhecimento e informação para a aprendizagem
UNIPAMPA	Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação	Constituir uma visão crítica, teórica e prática do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, considerando os diferentes papéis a serem assumidos por professores e alunos em uma sociedade pautada pelo conhecimento.
UFFS	Não consta	Não consta
UFSC	Tecnologias Digitais e Educação	Evolução histórica e tendências da tecnologia educacional. Pressupostos teóricos. A tecnologia educacional na educação brasileira e suas perspectivas tecnológicas de ensino. Interação entre estímulos tecnológicos.
	Tecnologias de Comunicação Digital	Cibercultura e a Pedagogia. Tecnologia de Comunicação Digital e o saber transversal. Multimídia e transposição didática. Mediação pedagógica em ambiente atual e virtual. Construindo um observatório pedagógico: leitura e produção de texto e de hipertexto.
	Transposições Didática Tecnologia Educacional	Evolução histórica e tendências da Tecnologia Educacional. Pressupostos teóricos. A Tecnologia Educacional na educação brasileira e suas perspectivas tecnológicas de ensino.

FURB	Tecnologia educacional e aprendizagem	Conceito de Tecnologia Educacional. Histórico e evolução dos recursos tecnológicos na educação. Ambientes de aprendizagem e comunicação docente. Espaços de aprendizagem online. Ciberespaço e educação. Inserção no cotidiano escolar da Educação Básica.
USJ	Educação Mídia e Tecnologia	Não disponível.

Quadro 7 - Disciplinas e ementas referentes às tecnologias ofertadas nos Cursos de Pedagogia

Fonte: A pesquisadora/2011

5.4.8 Solicitação, via e-mail, às instituições pertencentes ao universo da pesquisa, da postagem dos documentos referentes ao Curso de Pedagogia – Etapa 8

A dificuldade em encontrar a postagem dos documentos necessários à pesquisa deu mote a uma nova estratégia de busca aos documentos, originando esta etapa, que foi o envio de *e-mail* aos endereços eletrônicos das instituições que se encontravam disponíveis pelos sites das IES (Quadro 8), solicitando o envio do PPC do Curso de Pedagogia.

UNIVERSIDADE	SITE
FAFIPA	www.fapipa.br
FECILCAM	www.fecilcam.br
FURB	www.furb.br
FURG	www.furg.br
IFC	www.ifc.edu.br
IFRS	www.ifrs.edu.br
IFSC	www.ifsc.edu.br
IFSUL	www.ifsul.edu.br
UEL	www.uel.br
UENP	www.uenp.edu.br
UEM	www.uem.br
UEPG	www.uepg.br
UERGS	www.uergs.edu.br
UFPR	www.ufpr.br
UFFS	www.uffs.edu.br
UFPEL	www.ufpel.edu.br
UFRGS	www.ufrgs.br
UFSC	www.ced.ufsc.edu.br
UFSM	www.ufsm.br
UNESC	www.unesc.rct.sc.br
UNICENTRO	www.unicentro.br
UNIOESTE	www.unioeste.br
UNIPAMPA	www.unipampa.edu.br
UNOESC	www.unoesc.edu.br
USJ	www.usj.edu.br

Quadro 8 - Instituições e seus sites

Fonte: A pesquisadora /2011

Após o envio da solicitação da postagem houve o retorno de uma única instituição: IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Em seguida, investiu-se também na solicitação *in loco* à UNICENTRO, a qual foi prontamente atendida. Receberam-se informações esclarecendo que o documento está passando por revisões e que ao final do processo será postado no site da instituição.

5.4.9 Sistematização dos dados coletados das IES – Etapa 9

Os dados coletados permitiram a elaboração de um quadro geral no qual foram reunidas as instituições públicas federais e estaduais que ofertam o Curso de Pedagogia e a sua respectiva modalidade; o Projeto Pedagógico do Curso que traz uma breve referência quanto às tecnologias no decorrer da graduação e as disciplinas que abordam as tecnologias juntamente com o ano ou período em que é ofertada bem como, sua carga horária (APÊNDICE B).

5.5 RELATO DA ANÁLISE DOS DADOS

Para pesquisar a estrutura do curso de Pedagogia no sentido de identificar a inserção de estudos relacionados à tecnologia educativa em seus currículos, recorreu-se ao Programa Atlas Ti com intuito de averiguar e sistematizar os dados coletados visando viabilizar a análise de conteúdo.

O processo de análise de conteúdo, referenciado em Bardin (2002, p.38), no qual apresenta a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” colaborando na interpretação dos conteúdos dos documentos postados. Na análise de conteúdo, Bardin (2002) aponta como pilares a fase da descrição ou preparação do material, a inferência ou dedução e a interpretação.

Dessa forma, os principais pontos da pré-análise, que são as leituras flutuantes (primeiras leituras de contato os textos), no caso desta pesquisa, foram a análise documental a partir das leituras dos documentos : Resolução CNE/CP nº 5, 13 de dezembro de 2005; Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006; Resolução CNE/CP nº1, 15 de maio de 2006 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Esta leitura, segundo Bardin (2002), se constitui numa técnica que visa representar o conteúdo de um documento diferente de seu formato original, propiciando e agilizando consultas.

5.6 RELATO DA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS QUE SUBSIDIAM A PROPOSTA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

Inicialmente, utilizando o programa Atlas Ti, elencou-se uma relação de 36 palavras que poderiam referenciar tópicos relativos às tecnologias. Essas palavras passaram por uma codificação que, à medida que as palavras eram sendo codificadas, já eram promovidas pré-análises dos documentos.

Nesta fase, percebeu-se que, para a construção dos documentos atuais: LDB nº 9394/96; DCN do Curso de Pedagogia e a Resolução nº 5/2006, houve uma trajetória histórica na qual foram elaborados os documentos: Parecer CNE/CP nº 3,

de 21 de fevereiro de 2006 e a Resolução CNE/CP nº5, 13 de dezembro de 2005, mas que foram descartados para a análise atual optando, então, pelos documentos: LDB nº 9394/96 de 20/12/1996; Resolução CNE/CP nº1 15/05/2006; as DCNs do Curso de Pedagogia/2006.

Nesta fase, exploração do material, tem-se o período prolongado da pesquisa: a etapa da codificação, na qual foram feitos recortes em unidades de contexto e de registro e a fase da categorização, na qual os requisitos para uma boa categoria de, acordo com Bardin (2002), são a exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e produtividade, que, neste caso, apontaram as diferentes abordagens feitas às tecnologias nos documentos. A referenciação dos índices foi a escolha de palavras que remetiam às tecnologias.

Essas palavras constituíram um *thesaurus*¹³, que funcionaram como indicadores para a localização nos documentos oficiais de referências que poderiam direcionar a inserção das tecnologias nos Cursos de Pedagogia. Utilizando o software *Atlas ti*, procedeu-se a contagem de palavras dos documentos oficiais sendo selecionadas manualmente apenas as palavras que compunham o *Thesaurus* conforme planilha apresentada no Apêndice C.

Na fase seguinte, passou-se à codificação automática dos parágrafos que continham as palavras definidas nos thesarus. Cada referência trazia um respectivo recorte do texto.

Após a codificação automática, cada um dos parágrafos foi lido para verificar se abordava efetivamente orientações para a integração das tecnologias no Curso de Pedagogia, conforme ilustra Figura 1.

¹³ *Thesaurus*: coleção exaustiva de termos relativos a determinada zona do conhecimento, alfabética e sistematicamente ordenados (INFOPÉDIA, ENCICLOPÉDIA E DICIONÁRIO. Porto Editora. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa-ao/thesaurus>> Acesso em: 24 de agosto de 2011

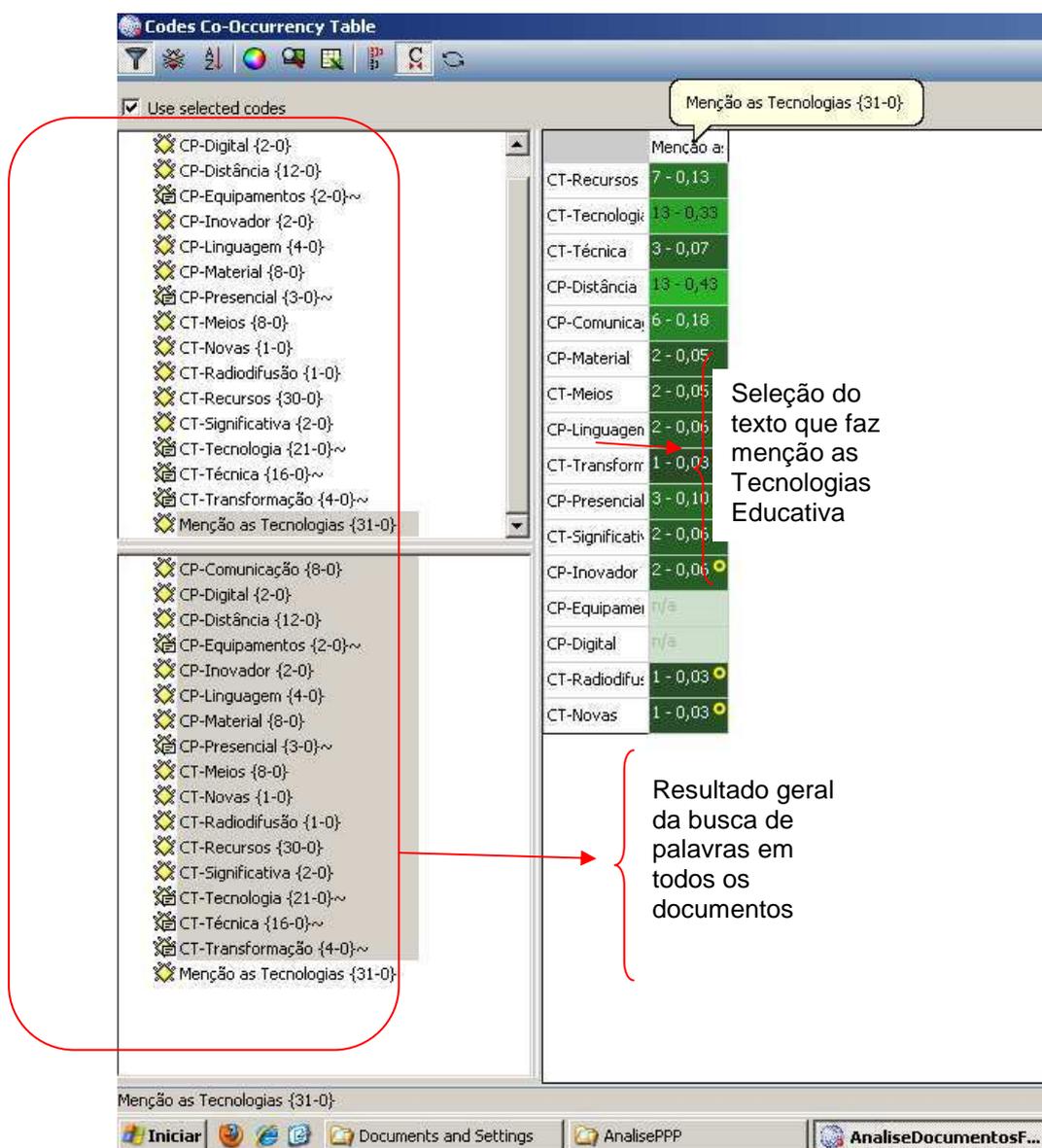


Figura 1 - Seleção dos parágrafos que se relacionam a integração das tecnologias ao Curso de Pedagogia.

Após esta codificação, o software *Atlas Ti* gerou uma planilha que possibilitou a visualização da frequência do indicador sugerido, e quantas vezes fazia menção às tecnologias nos documentos. Quanto maior a incidência da presença do termo como indicador nos documentos subentendia-se que ele traria maiores informações e resultados à pesquisa, sintetizados numa planilha (Apêndice C).

Na fase seguinte, utilizando o programa *Atlas Ti* foi realizada uma codificação das categorias a serem utilizadas nas análises: concepção de tecnologia centrada no meio (utilitarista); concepção de tecnologia centrada no processo (racional); tecnologia; concepção centrada nas tecnologias como meio de comunicação

(inclusão digital); concepção centrada no desenvolvimento profissional; competência para desenvolver pesquisa; competência para integrar a tecnologia na prática pedagógica; competência para produzir material pedagógico; concepção instrucionista; concepção instrumental e concepção construcionista resultando uma teia que permitiu analisar cada documento em particular para assim, perceber quais as concepções presentes nos documentos analisados.

Neste sentido, para analisar os documentos que orientam a constituição dos Cursos de Pedagogia e para compreender melhor os encaminhamentos pedagógicos realizados atualmente nos cursos, elaborou-se uma síntese com as principais concepções de tecnologias na educação encontradas nas leituras que ofereceram suporte à fundamentação teórica deste trabalho, conforme o Quadro 9.

CONCEPÇÕES DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO	
Concepção centrada no MEIO – (Utilitarista)	Aplicação sistemática em educação, equipamentos mecânica e eletromecânica numa concepção utilitarista centrada no meio e no sentido prático que ela promove, sem comprometimento com a apropriação do conhecimento inerente do processo educativo (CANDAUI, 2006).
Concepção centrada no PROCESSO (Racional)	Uma forma sistêmica de planejar, implementar e avaliar o processo total de aprendizagem e de instrução e em termos de objetivos específicos, baseados nas pesquisas sobre aprendizagem humana e comunicação, congregando recursos humanos e materiais, de maneira a tornar a instrução mais efetiva. A utilização racional da tecnologia educativa, encarada como um auxílio aos processos educativos e a sua utilização decorrerá da consciência e dos conceitos que os professores possuem e dos usos que delas fazem (CANDAUI, 2006).
Concepção Construcionista	Possibilita a utilização das tecnologias educativas, contextualizado com a realidade do aluno e desenvolvida através de projetos inter e transdisciplinares; na resolução de situações problemas criando novas formas de convivência, novos textos, novas leituras, novas escritas (PAPERT;1994; VALENTE, 1999; PRADO;1999; ALMEIDA, 2000).
Concepção Instrucionista	Consiste na informatização dos métodos de ensino tradicionais. Numa visão Skinneriana (instrução programada), o computador serve como material instrucional, em que os conteúdos a serem estudados se encontram divididos em módulos e organizados de forma lógica, de acordo com as perspectivas pedagógicas de quem os organizou (MENDES 2009).
Concepção Instrumental	Utilização operacional:

Concepção centrada no Desenvolvimento Acadêmico – Pessoal	Formação que possibilite o uso das tecnologias para aquisição de habilidades pessoais e para promoção profissional sem estabelecer vínculo com as questões pedagógicas decorrente do uso das tecnologias.
Concepção centrada no Desempenho Profissional	Conhecimento técnico: dos aplicativos (editor de textos, browser, planilhas, softwares de apresentação, entre outros). Conhecimento pedagógico: a) capacidade de buscar recursos que favoreçam a aprendizagem; b) integrar os recursos tecnológicos ao currículo;
Concepção centrada na Inclusão Social (Digital)	Inclusão digital objetiva o uso livre da tecnologia da informação como forma de ampliar a cidadania e combater a pobreza, além da inserção na sociedade da informação e o fortalecimento do desenvolvimento local (MARTINI, 2005).

Quadro 9 - Concepções de tecnologia na educação

Fonte: A pesquisadora /2012.

A última fase constituiu-se no tratamento e inferência à interpretação, a qual, permitiu também que os conteúdos encontrados se constituíssem em análises reflexivas, subjetivas e observações individuais, ampliando esta ação à todos os documentos selecionados e sistematizados de acordo com o Apêndice B.

6 RESULTADOS

A formação de professores (TARDIF, 2000; IMBERNÓN, 2001) é ressaltada quando se defendem a coerência que deve existir entre as práticas que ocorrem nas licenciaturas e o desempenho docente esperado do futuro professor. Para Tardif (2000), grande parte do que os professores sabem sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre o fazer do professor, provém de sua própria experiência de aprendizagem e da sua formação inicial e que estes conhecimentos passam a subsidiar as práticas docentes a serem realizadas nos cotidianos educacionais.

Perceber, então, a evolução das concepções relativas às tecnologias nos documentos que orientam a organização dos Cursos de Pedagogia tornam-se de grande auxílio para refletir sobre as formações que estão sendo oferecidas nas universidades públicas da região sul do Brasil.

Encontrar nas ementas, as propostas de formação na qual as dimensões teóricas (conhecimento, técnica e capacidade crítica) se fazem presentes, pressupõe uma formação inicial que pretende estabelecer um ambiente de oportunidades de aprendizagens que facilitem a incorporação pedagógica tanto para o desenvolvimento acadêmico do aluno quanto profissional das tecnologias educativas sejam elas práticas da docência ou de gestão enquanto coordenadores pedagógicos.

6.1 A CONCEPÇÃO DE TECNOLOGIA PRESENTE NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: NA LEI DE DIRETRIZES E BASES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO Nº 9394/96 E NAS DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA/2006

A LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, ao incentivar que as práticas pedagógicas estejam vinculadas ao contexto em que os sujeitos estão inseridos sugere que a organização curricular inclua desafios contemporâneos em sua constituição. As tecnologias da informação e da comunicação podem, nesse contexto, ser caracterizadas como desafio de comunicação e possibilidade de inclusão social; estudar as tecnologias no sentido de reorganização das práticas didáticas para auxiliar o processo contextualizado e significativo de aprendizagem se faz desafio e possibilidade na atualidade.

Verifica-se que em todos os níveis de ensino, as tecnologias e o seu domínio são evidenciados como necessidades importantes nos processos de formação, necessitando da sua abordagem nos programas curriculares que compreendem a educação infantil; educação básica (series iniciais, finais e ensino médio); educação superior e percebe-se maior ênfase quando se trata da modalidade educação a distância. No entanto ao referir-se a essa modalidade de ensino, o documento faz mais alusão à concepção centrada no meio, na qual as tecnologias educativas são evidenciadas como instrumento de acesso e promoção da educação a distância:

A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL,1996).

Outro aspecto, evidenciado ainda na concepção centrada no meio (CANDAU, 2006), se faz quando as tecnologias aparecem num sentido utilitário, isto é, utilizando os recursos tecnológicos para realizar programas de capacitação para os professores em exercício. No Art. 59, verifica-se uma concepção instrucionista quando o documento refere-se às tecnologias educativas como recurso educativo, organizados especificamente para atender o educando com necessidade especial de aprendizagem.

Percebe-se ainda que no Art.80, as tecnologias educativas são evidenciadas como meio de acesso, promoção e difusão da educação para as pessoas que não freqüentaram a escola no espaço e no tempo regular, porém priorizam as questões instrumentais e operacionais para a sua efetivação sem uma menção clara quanto ao uso das tecnologias no processo pedagógico.

Cabe aqui ressaltar que a referência ao uso das tecnologias leva também, a percepção da concepção centrada na tecnologia como meio de comunicação, na qual o seu uso digital apresenta-se como uma estratégia para a promoção da inclusão social superando o que Mattelart (2002) chama de marginalização informacional:

II – prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;
[...] destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Esta mesma percepção observa-se no Art. 39, nas referências à educação profissional e tecnológica voltadas às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnológica.

No texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia/2006, após 10 anos da promulgação da LDB/9394/96 observa-se uma nova abordagem referente às tecnologias educativas voltada para a concepção centrada no processo (CANDAU, 2006), destacada no artigo 4º, no sentido de ofertar aos graduandos formação necessária para compreensão da aplicação das tecnologias como potencializadoras da aprendizagem significativa.

Estas evidências da necessidade de integração das tecnologias educativas nas práticas pedagógicas são encontradas com maior destaque, no artigo 5º já mencionado neste trabalho e no artigo 6º inciso III, quando se observa que o curso deve promover atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos e ainda quando se refere às investigações sobre os processos educativos e gestoriais; análises e avaliações de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.

Outros aspectos que reforçam a evolução e as mudanças quanto às concepções de tecnologia educativa, são as evidências centradas numa concepção construcionista (PAPERT, 1994; VALENTE, 1999) que tratam da avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira e quando enfatizam o domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, exigindo do egresso do Curso de Pedagogia um domínio que supere as questões instrumentais e as utilizem pedagogicamente.

Ou seja, mais do que contemplar a dimensão tecnológica para trabalhar com as tecnologias educativas, os cursos de Pedagogia precisam proporcionar

momentos que permitam explorar a dimensão pedagógica desse trabalho preferencialmente durante a formação inicial. Assim, subtende-se que os currículos e as disciplinas poderiam ser apresentados de modo a superar concepções instrucionistas e instrumental, com possibilidades mais críticas para operacionalização de uma didática que possibilitasse a desconstrução da estrutura linear que se faz no domínio apenas da técnica.

6.2 A CONCEPÇÃO DE TECNOLOGIA RELACIONADA AOS FAZERES DESENVOLVIDOS PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Os documentos para análise foram acionados após a verificação da trajetória na qual a evolução histórica elaborativa dos documentos demonstraram diferentes enfoques quando se referem às tecnologias educativas.

De posse dos documentos, iniciou-se a elaboração de um quadro analítico (Apêndice B) que norteou a elaboração das DCN do Curso de Pedagogia de 2006. Primeiramente, a Resolução CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, que se tratava de um Relatório da Comissão Bicameral, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia fazia menção às TICS (Tecnologias da Informação e Comunicação), que neste trabalho trata-se pelo termo tecnologia educativa.

Na sua redação percebe-se a ênfase às tecnologias educativas, considerando a EaD (Educação a Distância) como possibilidade - para e na - formação inicial do pedagogo; referindo-se ao uso das tecnologias como um meio para a aprendizagem significativa, deixa transparecer a articulação das tecnologias educativas à didática, metodologias e linguagens, porém com o domínio das tecnologias com a conotação técnica, instrumental:

[...] relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, **demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação** adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (BRASIL, 2006). (grifo nosso).

Mais tarde, à medida que foi realizado um reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e com o Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006, no artigo 4º,

parágrafo único, percebe-se a reestruturação do texto com supressão de menções destinadas à utilização das tecnologias educativas, especialmente no que se refere à EaD, compreendendo também a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino:

Artigo 4º, parágrafo único:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

[...]VII - 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 (BRASIL, 2006).

Logo em seguida, com a Resolução CNE/CP nº1, 15 de maio de 2006, instituiu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura, permanecendo a menção ao domínio das tecnologias educativas relacionando-as à aprendizagem significativa, reforçando seu caráter de colaborador numa concepção centrada no processo. No entanto, o uso das tecnologias educativas na ação de organização e gestão de sistemas torna-se suprimida neste artigo e passa a encontrar-se assim a sua redação:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

[...]VII - 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;

Verifica-se claramente a evolução e a transposição de uma concepção que privilegia a operacionalização das tecnologias para uma concepção que encara as tecnologias como processo e como estratégia a ser utilizada para construir conhecimento, no qual o educando é sujeito ativo nesse processo, manipulando conceitos e desenvolvendo habilidades, superando as concepções e questões instrucionais que as tecnologias requeriam e enfatizavam.

Observa-se, aqui, uma estreita relação com a opção curricular que se faz no país a partir da década de 1990 em privilegiar um currículo operacional fundamentado no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias, principalmente, no que se refere ao uso das tecnologias da informação e da comunicação que possibilite a formação de profissionais capazes de atuar num ao mercado de trabalho hoje, virtualizado e repleto de inovações tecnológicas.

Assim, os documentos atuais que orientam a constituição dos Cursos de Pedagogia destacam em seus textos a necessidade do curso propiciar o desenvolvimento de diversas competências (DURAND,1999; PERRENOUD,2000). Entre elas encontram-se a competência em produzir material didático a partir do uso das tecnologias educativas e a capacidade de integrá-las na prática pedagógica, sintetizadas no Quadro 10.

Competência para produzir material pedagógico	
DCN do Curso de Pedagogia/2006	II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.
Competência para integrar as tecnologias educativas nas práticas pedagógicas	
LDB nº 9394/96	No referido documento não há uma menção clara quanto a integração das tecnologias nas práticas pedagógicas.
DCN do Curso de Pedagogia/2006	b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; II - um núcleo de aprofundamento b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira VII - 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.

Quadro 10 - Competências relacionadas às Tecnologias Educativas - A

Fonte: A pesquisadora/2012

Subentende-se aqui, que ao futuro pedagogo, deve ser oferecida uma formação inicial, num curso presencial, para a atuação, também na modalidade a distância vivenciando, desde o início do curso, plataformas de ensino como o *Moodle* que são Ambientes Virtuais de Aprendizagem, previstos na Legislação com possibilidade de 20% da sua carga horária a ser realizada a distância.

No entanto, para que sejam desenvolvidas essas competências, verifica-se outra, essencial, que trata da competência para desenvolver pesquisa quando é sugerido que um núcleo de estudos integradores deverá proporcionar enriquecimento curricular a partir da participação em diversos eventos promovendo o incentivo e a prática da pesquisa orientadas pelo corpo docente da instituição de educação superior; a serem desenvolvidos no Curso de Pedagogia.

Quando tratam-se dos processos educacionais, do professor se requer atenção às práticas que está experienciando. A pesquisa e os processos de iniciação científica de acordo com, nos dias atuais, promovem análises e reflexões e dificilmente se realizam sem a presença das novas tecnologias. Esta competência torna-se evidenciada de acordo com o Quadro 11.

Competência para desenvolver pesquisa	
LDB nº 9394/96	Art. 43. A educação superior tem por finalidade: III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
DCN do Curso de Pedagogia/2006	III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior. - difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição

Quadro 11 - Competências relacionadas às Tecnologias Educativas – B

Fonte: A pesquisadora/2012

São reforçadas aqui, a necessidade da formação inicial do pedagogo dar conta segundo os autores Durand (1999) e Perrenoud (2000), das dimensões interdependentes que se referem ao conhecimento, as habilidades e às atitudes diante das tecnologias, exigindo uma formação que permita além do domínio operacional concernente a técnica (como fazer), o conhecimento do quê e do por quê e ainda atitudes críticas a partir da reflexão e do julgamento.

Neste sentido, um pedagogo que atuar na função de coordenador pedagógico, necessitará de uma formação que o possibilite vivenciar essas dimensões para capacitá-lo a desempenhar seu fazer de orientador e incentivador das ações pedagógicas a partir do uso das tecnologias educativas nos diferentes espaços educativos.

6.3 A FORMAÇÃO INICIAL PARA AS TECNOLOGIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Na formação inicial do futuro pedagogo com o uso das tecnologias necessita-se proporcionar experiências de aprendizagem com características semelhantes as que ele possa oferecer aos seus alunos ou como coordenador pedagógico, sugerir à sua equipe de professores. No entanto para que uma formação inicial nesses

molde se realize, os professores precisam se apropriar das tecnologias educativas. Marinho (1998) alerta quanto a necessidade de reformular os espaços, tempos e organizações curriculares, na busca de um novo fazer pedagógico, também nas universidades. Para o autor, deve-se estar atento ao uso da tecnologia como suporte para uma aula tradicional na qual o docente fala e o aluno escuta, seria desconsiderar as potencialidades oferecidas pelas tecnologias e usá-las para conformar o velho modelo de escola.

Reitera-se que há necessidade de se repensar os modelos de formação inicial realizados nos Cursos de Pedagogia que apontam duas grandes tendências (modelos): a do racionalismo técnico e o racionalismo prático e principalmente perceber com clareza a diferença entre o conhecimento técnico e o pedagógico.

Realizar reflexões sobre a tendência racionalista considerada tradicional no campo educacional que apontam para um modelo mais próximo do racionalismo prático, do professor reflexivo, conforme tem sido proposto por Schön (1992).

Lembrando que a primeira formação citada trata da tendência tradicional norteada pelo ideal da racionalidade técnica, que vê no coordenador pedagógico um especialista da educação com a função de elaborar e coordenar planejamentos e as ações pedagógicas a serem executados pelos professores (HUBERMAN, 1992).

Seguindo esta tendência, os cursos de formação profissional em geral estruturam seu currículo em um corpo central de ciência comum e básica, seguido dos elementos que compõem as ciências aplicadas. Críticas são feitas a esta formação, pois os coordenadores e professores sentem dificuldades em incorporar componentes críticos e intelectuais (de elaboração), e de decisão e controle (de aplicação) sobre o objeto próprio de sua atuação (a educação), comprometendo a qualidade de ensino ofertada (ALMEIDA, 1999).

No entanto, na segunda tendência, a do racionalismo prático, encontra-se o paradigma do pedagogo que reflete sobre as suas ações e que tem como objetivo superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e a prática realizada no contexto escolar. A prática passa a ser vista como geradora de conhecimento e mobilizadora de concepções e ações.

Neste sentido, a formação dos pedagogos sofre também influências das tendências do racionalismo técnico e do racionalismo prático que deverá atender às

exigências do seu tempo. Tais tendências são encontradas nos processos de formação inicial, na forma como os Cursos de Pedagogia são organizados.

Os Cursos de Pedagogia, conforme Mello (2004) necessitam superar, ainda muito presente nos cursos de formação dos professores brasileiros, o modelo de comunicação em que há um único emissor, característica da escola tradicional, para o modelo de comunicação em rede onde flui a interatividade entre professor e aluno a partir da utilização dos diversos recursos tecnológicos, possibilitando novos processos de aprendizagem.

Retomamos a Valente (1999, p. 23) quando orienta e ressalta que a formação inicial dos professores deve superar as barreiras de ordem administrativa e pedagógica, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e estaria apto a [...] “criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante sua formação para a realidade de sala de aula” assim, compatibilizaria as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir.

6.3.1 Análises das grades curriculares

A diversidade de apropriações da legislação quanto a presença das tecnologias educativas no Curso de Pedagogia, se faz clara na análise das grades curriculares dos cursos de Pedagogia ofertados tanto na modalidade presencial como a distância. Não existe, é interessante evidenciar, contradições, substituições ou alterações disciplinares entre as grades dos cursos dessas duas modalidades quando ofertadas na mesma instituição de ensino.

Se o acadêmico deverá apresentar-se consciente das questões éticas que as tecnologias envolvem, como também utilizar seus recursos com segurança e criatividade pedagógica, exigindo para tal, formação e tempo necessário para desenvolver tais habilidades, porque encontram-se nas grades curriculares pesquisadas, uma carga horária reduzida, na maioria 60 horas do total do curso e nem sempre oferecidas no início do curso?

Observou-se que a grade curricular da IES (I025) apresenta uma disciplina que trata das tecnologias com 90 horas e na IES (I022) com 102 horas, sendo ofertadas no 1º ano do curso, permitindo um contato maior com a tecnologia desde o início do curso. Já na IES (I023) ao final do curso, o acadêmico poderá optar por

mais 60 horas voltadas especificamente para o uso pedagógico, totalizando uma carga horária de 150 horas.

Constatou-se que há disciplinas que são ofertadas no 3º ano nas IES (I07; I037), no 4º ano (I09; I034; I035; I036) e no 5º ano nas IES (I013; I029) comprometendo a formação, visto que o ideal seria o contato inicial com as tecnologias desde o 1º ano/ período ou semestre para que, após a familiarização (CHAVES, 2000) e diante do domínio da ferramenta, o acadêmico seja capaz de: digitar textos, provas e trabalhos; pesquisar na Internet; enviar e receber *e-mails*; participar de salas de bate-papos; participar de chats, fóruns ou comunidades, conhecer os sites pedagógicos específicos das disciplinas do núcleo comum, entre outras, e principalmente adquirir uma visão pedagógica quanto ao uso das tecnologias educativas.

Utilizando desses dois indicadores: carga horária da disciplina e o momento de oferta, verifica-se que nenhum dos Cursos de Pedagogia das instituições analisadas prepara o futuro coordenador pedagógico para uma etapa além da adoção e da adaptação das tecnologias no seu cotidiano acadêmico fortalecendo uma prática e uma concepção centrada no desenvolvimento pessoal (KENSKI, 2009).

Esta organização curricular fragiliza a formação inicial quando não dispõe de tempo suficiente para apropriação das tecnologias, desenvolvimento de uma consciência ética e exploração das potencialidades pedagógicas das ferramentas.

Este fato induz a pensar que, se o egresso do Curso de Pedagogia não possuir um perfil de pesquisador, poderá comprometer sua atuação profissional, perpetuando práticas que não inserem as tecnologias no seu cotidiano. Conseqüentemente, ficará também comprometido o processo de ensino quando não se explora as tecnologias, o que hoje, para os jovens e crianças, é motivo de curiosidade, motivação, interatividade.

No cotidiano escolar, os alunos realizam a produção de *slides* para apresentação de trabalhos escolares, pequenas filmagens onde possam editá-las, expondo suas habilidades e criatividade com as ferramentas. Nesta ação pedagógica, o aluno está construindo conhecimento de uma forma diferente.

Ações que estimulem a construção do conhecimento somente serão realizadas se o professor, reconhecer que as tecnologias podem colaborar com os

processos de aprendizagem, compartilhando domínios e habilidades numa troca de conhecimentos que reforçam as novas formas de conceber o papel do professor, passando a condição, também, de aprendiz.

Observa-se, nos documentos analisados, que a concepção de estudo e trabalho com as tecnologias se faz em um paradigma voltado às concepções construcionistas, mas que, nas instituições (I016; I029) permanecem a concepção centrada no meio, ao utilitarismo pragmático com tendência centrada no desenvolvimento pessoal acadêmico, sem a conotação da sua utilização nos processos de aprendizagem.

Um fator que pode explicar a ausência de uma concepção centrada no processo para o uso das tecnologias é a carência de pesquisas e do fortalecimento de metodologias menos instrucionais. Pois, a partir da aplicação de um paradigma dinâmico que supere o ensino do uso de tecnologias em contexto tecnicista, será possível atribuir significados e contextualizar o artefato com o conteúdo de ensino assim como ao contexto em que se insere.

6.3.2 Análises das ementas

As ementas analisadas das IES (I06; I07; I010; I019; I016; I027; I033; I034; I036) revelaram uma concepção de tecnologia centrada no processo de acordo com Candau (2006) já que demonstram a necessidade de serem trabalhados nos programas das disciplinas, a utilização racional das tecnologias educativas como auxílio nos processos educativos e nas possibilidades educativas que elas proporcionam.

Encontra-se também, a preocupação na promoção de reflexões sobre as implicações sociais decorrentes do uso das mídias, porém com sua aplicabilidade no ensino a distância (I07; I06; I09).

Nas demais ementas revelam-se alguns aspectos característicos como: as abordagens teóricas (históricas, conceituais) e práticas das tecnologias e a sua relação com a educação presencial e a distância; a utilização pedagógica a partir do uso das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem como promotora da interdisciplinaridade; abordagem referente a diferença entre conhecimento e informação aparece na IES (I026); a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis

para alunos portadores de necessidades especiais de aprendizagem é destacada na IES (I010).

Um aspecto a ser destacado é dado à necessidade de articulação epistemológica, metodológica e técnica como característica necessária à disciplina que trata das tecnologias educativas.

Percebe-se então, que as ementas correspondem às exigências das DCN de Pedagogia/2006 quanto ao domínio das tecnologias atreladas aos processos de aprendizagens significativas, e para que elas se efetivem, retomam-se às questões do tempo. Com uma carga horária que em poucos casos ultrapassa 60 horas no total do curso, como dar conta das dimensões operacionais e conceituais apontadas nas ementas: aquisição de visão crítica, teórica e prática; transposição didática; produção de textos e hipertextos; formação e uso das redes sociais; organização de atividades para os anos iniciais utilizando as tecnologias educativas; intervenção e mediação pedagógica; análise de diferentes softwares na educação; avaliação e aplicação de diversas tecnologias na educação?

Será que os professores das universidades pesquisadas estão dando conta das ementas em tão pouco tempo? Quais são os encaminhamentos realizados?

Verifica-se que são ementas abrangentes demais, pontuando ações a serem conquistadas com no mínimo dois anos de contato intenso com as tecnologias e com um suporte técnico orientando a evolução neste processo.

São questões preocupantes quando se verifica instituições que possuem as disciplinas, porém não lhes dispensam tempo suficiente para trabalhar os conteúdos indicados. Ou então, reconhecer as tecnologias educativas como potencializadoras das novas formas de ensinar e aprender.

Caso mais grave ainda, quando a instituição não oferece uma disciplina que trate de um tema tão emergente nos contextos escolares e sociais. Estas transmitem uma imagem negativa, pois parecem estagnadas no tempo, comprometendo imensamente a formação oferecida.

Neste contexto, questiona-se: como um pedagogo irá trabalhar em sala de aula ou coordenar ações que envolvem as tecnologias, se ele não apresenta aporte teórico e nem operacional? Como um coordenador vai estimular o uso de uma ferramenta que ele mesmo desconhece? Como um coordenador pedagógico poderá

auxiliar quanto às questões éticas e dilemáticas que envolvem o uso das tecnologias?

Cabe esclarecer que não se questiona somente a presença de disciplinas específicas que abordem o uso das tecnologias educativas, mas e principalmente um Curso de Pedagogia que possibilite a criação de estratégias de utilização nas outras disciplinas que constituem a formação, discutindo e aprofundando maneiras de perceber as tecnologias educativas como instrumentos que estão inseridos na sociedade e nas escolas, que fazem parte do cotidiano das pessoas, como no caso da internet, e que elas efetivamente podem colaborar para a construção de conhecimento numa realidade plausível disto acontecer.

6.3.3 Análises dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia

Diante dos poucos PPC encontrados (seis) verifica-se a ênfase ao desenvolvimento de habilidades e competências instrumentais e utilitarista estabelecendo relações entre ciência, tecnologia e sociedade, acentuando uma concepção centrada no meio:

São princípios norteadores: a) desenvolver em todos os estudantes as habilidades e competências instrumentais consideradas fundamentais para o bom desempenho de qualquer profissional (capacidade de análise, síntese, interpretação de gráficos, tabelas, estatísticas; capacidade de se expressar com clareza; dominar minimamente as tecnologias contemporâneas de informação e comunicação) (I029/2011).

Desenvolver, apoiar e utilizar novas tecnologias didático-pedagógicas (I016/2011).

Perfil do Pedagogo: atuar de forma que haja coerência entre sua teoria e sua prática, estando permanentemente atualizado; ter domínio da tecnologia educacional e das metodologias de ensino nas diferentes concepções (I035/2011).

Tal preocupação contraria os indicativos encontrados nas ementas que apresentam a concepção centrada no processo. No entanto, aponta a necessidade do pedagogo em assumir uma postura crítica, coerente e ética diante dos fenômenos produzidos na, e pela sociedade diante do uso das tecnologias e mídias disponíveis.

Um destaque aos PPCs dos Cursos de Pedagogia analisados é o fato de se apresentarem amplos, super dimensionando a capacidade de formação inicial do curso, colocando sobre responsabilidade de um PPC frágil, desarticulado a constituição de um super profissional.

Na leitura dos textos percebe-se o Curso de Pedagogia com uma responsabilidade imensa na formação de um super profissional. Profissional este que deverá receber na sua formação inicial todas as condições necessárias para dar conta das diversas ações a serem desenvolvidas nos contextos educativos.

Contribuindo com este fator encontra-se a ampliação do campo de trabalho do pedagogo, no qual os Cursos de Pedagogia necessitam prepará-los para atuarem nos diferentes contextos escolares e não escolares e atender às especificidades das diferentes modalidades de ensino criadas nas últimas décadas: educação especial, educação de jovens e adultos, indígenas, educação do campo, entre outros; contemplando ainda as diversas exigências atuais, entre as quais se encontra o domínio das tecnologias educativas.

6.4 A FORMAÇÃO INICIAL PARA AS TECNOLOGIAS NA FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO

A partir de toda a discussão provocada, acredita-se ser imprescindível que as Instituições de Ensino Superior (IES) estejam preparadas para a introdução do uso e problematização das tecnologias nas questões relacionadas à educação.

Entre as 09 IES públicas do Estado do Paraná, encontramos 03 que não ofertam disciplina nas grades curriculares dos Cursos de Pedagogia; nas 05 IES públicas do Estado de Santa Catarina, 02 ofertam a disciplina, porém como opcional e não como obrigatória; já nas 08 IES públicas do Estado do Rio Grande do Sul, todas ofertam disciplinas específicas que tratam das tecnologias na formação dos pedagogos. Assim das 22 IES públicas pesquisadas, 18 IES atendem as prerrogativas dos documentos legais que sugerem estudos voltados para reconhecimento e utilização pedagógica das tecnologias visando a construção de conhecimentos significativos para os envolvidos no processo de aprendizagem.

Esse desafio requer além de investimentos consideráveis em equipamentos, mudanças em suas propostas e nas matrizes curriculares, formação direcionada aos docentes, visando à apropriação das tecnologias e atualização de suas metodologias, visto que os professores das universidades também sofrem com e no processo de adaptação às tecnologias educativas.

Desta forma, novas abordagens curriculares, como a inclusão das tecnologias educativas, podem configurar novos objetivos para os cursos de formação inicial.

Os esforços deverão estar direcionados para preparar profissionais autônomos, reflexivos; capazes de adaptar suas estratégias didáticas.

Numa concepção e perspectiva construcionista, pautada pela reflexão na práxis, deve-se levar em consideração a realidade do acadêmico visto que fazem uso das novas tecnologias, necessitando do professor o máximo de contextualização, inter e transdisciplinar para que o acadêmico perceba a importância das tecnologias educativas para sua formação inicial e para a futura atuação nos contextos educacionais (ALMEIDA; PÓVOA, 2000). E, caso os objetivos não sejam atingidos, refletir sobre as ações que foram desenvolvidas e realizar as alterações necessárias ao processo de ensino ressaltando que uma reflexão não deve se limitar à ação, mas também ao referencial teórico que embasa sua prática.

Retoma-se aqui a postura reflexiva sugerida por Schön (1992) quando afirma que é essencial no contexto de mudanças, por romper com os padrões tradicionais de ensino com princípios normativos e homogeneizadores, assegurando uma formação voltada para aprender a aprender, mais adequada para formar o cidadão da era da informação. Esta afirmativa do autor pode ajudar a evitar um dos graves equívocos ocorridos nas instituições formadoras que, incluem as aulas de informática mas, não articulam o conteúdo a ser aprendido com a prática a ser vivenciada pelo futuro professor.

Uma prática que favoreceria a reflexão do processo de ensino-aprendizagem, seria a auto-avaliação, que pode contribuir para a formação de educadores reflexivos, que na perspectiva de Schön (1992, p.112) “o pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e refletindo na e sobre a ação.” Incorporar a auto-avaliação na formação inicial do professor seria uma estratégia importante na perspectiva de preparar o professor reflexivo.

Outro fator que merece atenção dos futuros coordenadores em processo de formação inicial apresentada por Vosgerau (2005) é o nível 02 que retrata a tomada de consciência, reconhecendo a dificuldade em utilizar pedagogicamente as tecnologias, mas que, está disposto a aprender. Estando inserido neste nível, acredita-se que os demais níveis poderão desencadear-se para uma prática

enriquecida com as potencialidades que as tecnologias possibilitam e, conseqüentemente avançando nos demais níveis.

6.4.1 As tecnologias na formação do coordenador pedagógico

A forma de inclusão das tecnologias educativas adotadas nos Cursos de Pedagogia foi uma maneira que as instituições de ensino superior estão encontrando para adequar-se às exigências legais que dão suporte à organização dos cursos.

A necessidade da adição de disciplina específica referente às tecnologias educativas em momentos pontuais da formação inicial indicam o atendimento às exigências contemporâneas de uma formação com qualidade. Porém se o uso das tecnologias fosse também disseminado à outras disciplinas do Curso de Pedagogia, acrescentando tópicos sobre a sua utilização pedagógica geraria um contato mais intensivo acelerando segundo Vosgerau (2005) o processo de integração cotidiana das tecnologias tanto pelo aluno quanto pelos professores que atuam na formação inicial do pedagogo.

Criar uma interface com as demais disciplinas do currículo favoreceria, ao olhar desta pesquisadora, o processo da inclusão digital visto que, encontram-se alunos que não dispõem das tecnologias em especial, a utilização dos computadores e a internet e o contato mais freqüente, aceleraria o avanço nos níveis de integração propostos por Vosgerau (2006).

Estariam os docentes do Curso de Pedagogia, criando novos paradigmas quanto ao fazer pedagógico e ao criar estratégias de aprendizagem durante o curso de formação inicial estariam vivenciando e preparando os futuros pedagogos para uma atuação como educador atendendo às demandas da sociedade da informação.

6.4.2 Propostas de Trabalho

Na atualidade, do profissional pedagogo, exige-se muitas competências que nem sempre ele terá condições de apresentar logo que inicia sua carreira profissional visto que, nem sempre a formação inicial dará conta de prepará-lo nas 03 dimensões (DURAND, 1999; PERRENOUD,2000) necessárias para atender as

exigências e especificidades do no amplo campo de atuação que à sua profissão é delegada.

Com a evolução das tecnologias, surgem novas competências a serem desenvolvidas tanto nas questões teóricas quanto nas técnicas e principalmente nas que se referem à crítica do seu uso. Passa a formação inicial ser alvo de intensas críticas e necessários estudos e pesquisas para que ela possa garantir condições de uma atuação digna deste profissional quando deixar a universidade.

Com base nas novas perspectivas de atuação, decorrente do uso das tecnologias, é que ao sugerir que outras disciplinas pertencentes a grade curricular do Curso de Pedagogia recorram ao uso das tecnologias para elaboração de trabalhos e atividades reforçam as sugestões de aprimoramento para a formação inicial de professores-pedagogos apresentadas por Vosgerau (2006).

A autora enfatiza que a integração com as tecnologias, num contexto real, permitiria aos futuros profissionais da educação, experimentar as diferentes circunstâncias de integração tecnológica; a partir da interação com o professor em exercício manterem-se focados quando estiverem elaborando cenários pedagógicos¹⁴; contar com a ajuda dos colegas mais experientes auxiliaria no aprendizado pois estaria vivenciando, ao mesmo tempo, o processo de produção numa dimensão interativa de aprendizagem.

Vosgerau (2006) recomenda que a formação inicial para as tecnologias educativas seja oferecida logo no 1º ano da graduação visando a formação instrumental e seja oferecida novamente no 3º ano da graduação pois nesta fase da formação o acadêmico já apresentará maturação quanto aos conhecimentos das tecnologias nas diversas disciplinas, seja na pesquisa sobre o assunto, seja nas discussões em relação ao apresentado nos sites, portais da Capes, entre outros encontrados pelo site de busca “Google”, que podem favorecer a utilização de filtros sobre os conteúdos, favorecendo o desenvolvimento do espírito crítico necessário quando se recorre às pesquisas realizadas pela internet. São práticas que podem favorecer também quanto aos conhecimentos teóricos e práticos da profissão

¹⁴ Um cenário é uma descrição narrativa de um eventual estado de ações ou uma evolução no tempo. Ele pode ser indicado a veicular idéias e à provocar mudanças futuras, além de estimular a imaginação. Os cenários daqueles que são experimentes, muitas vezes é fundamentado sobre uma análise quantitativa e qualitativa de dados. WARFIELD (1998, citado por RATCLIFFE, 2000, p. 30).

estando mais apto neste momento para tratar da integração pedagógica e a produzir objetos de aprendizagem a partir do uso pedagógico e crítico das tecnologias.

Vosgerau (2006) propõem um modelo de formação que poderia ser adotado como suporte pedagógico, no Curso de Pedagogia, nomeado como Equipe de Formação composta por participantes vindos de disciplina de curso de graduação que formem professores, no qual teria um coordenador, tutores, assistentes técnicos e apresentadores de oficinas que juntos poderiam auxiliar no planejamento e execução dos cenários pedagógicos (etapas em que os alunos encontram muitas dificuldades), vivenciando experiências pedagógicas reais numa proposta de trabalho colaborativo, destacando a dimensão social do processo de aprendizagem. A formação desta equipe seria viabilizada pelo coordenador do curso de pedagogia, num processo de colaboração e parceria entre os docentes nas instituições de ensino superior.

Desta forma o futuro pedagogo já teria participado das fases que compõem a construção de um cenário pedagógico a partir do uso das tecnologias educativas e poderia como docente reestruturá-las na sua prática ou adotá-la como modelo de formação da equipe de professores e caso venha trabalhar como coordenador pedagógico atuando então, junto à sua equipe de professores como promotor, mediador na adoção de novas práticas pedagógicas e na construção de novos conhecimentos, deixando a rigidez e a inflexibilidade de antigos modelos de aprendizagem para dar lugar a novas propostas e práticas educativas.

Comunga-se com Almeida (2002), quando a autora apresenta que se o futuro pedagogo aprender com as tecnologias educativas, irá também, ensinar com elas. Uma metodologia na qual foi suporte de aprendizagem para o acadêmico será mais fácil de ser incorporada na sua prática docente (pesquisas na internet, produção de slides didáticos para apresentação de conteúdos; edição de imagens; uso de softwares, entre outros) ou nas suas futuras ações exigidas pela coordenação (elaboração de relatórios; gráficos; planilhas; elaboração de documentos, selecionar e articular informações para tomadas de decisões, acompanhar as decisões tanto no âmbito administrativo quanto pedagógico, identificar e incentivar as ações inovadoras e criar uma rede de comunicação que possa favorecer a constituição da escola como uma comunidade de aprendizagem entre outros) e, outro exemplo, seria a aprendizagem no ensino a distância, pois quando se faz o uso pedagógico

das e com as tecnologias, está se aprendendo com elas. O seu uso não pode apresentar-se desvinculado dos processos de aprendizagem e sim, inseridos nesses processos.

Estes procedimentos dão ênfase, de acordo com Pires (2000) ao conceito de simetria invertida, consolidado pelas DCN, que implica a aprendizagem daquilo que se espera do professor como profissional, tendo a prática como organizadora dos conteúdos de aprendizagem para os professores em formação. Esse conceito pauta-se na idéia de que o professor necessita experimentar, como aluno, o que futuramente irá desenvolver na atuação docente, exercitando-se em experiências análogas àquelas que irá desenvolver com sua classe de futuros alunos. Isto é, a prática é vinculada ao processo de reflexão e construção sobre o “real”, a partir da experiência concreta do professor e assim constituindo a base da sua formação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias são exigências do contexto histórico atual no qual a sociedade brasileira está vivendo e, como os professores, em específico, estão inseridos nesta sociedade é de suma importância e motivo relevante para que se inclua nos currículos das instituições de ensino superior o conhecimento sobre as tecnologias existentes, uma vez que pode incrementar a prática pedagógica e amplia a esfera do ser professor, pessoa e cidadão.

As transformações atuais vão muito além de uma simples mudança de tecnologias de comunicação e informação. E na medida em que a educação não é uma área em si, mas um processo permanente de construção de pontes entre o mundo da escola e o universo que nos cerca, a nossa visão necessita de incluir estas transformações.

Neste sentido, o Curso de Pedagogia que propiciar e estimular um contato maior com as tecnologias educacionais, debater sobre elas no âmbito da sua importância para a formação dos futuros pedagogos e implementá-las em seus Projetos Pedagógicos de Curso, suas grades curriculares, seus programas e ementas, considerando o tempo necessário para a sua integração e elevação de seus níveis, estará promovendo momentos de aprendizagem nos quais, conhecimento teórico, habilidades práticas e visão crítica estarão sendo desenvolvidos com intuito de atendimento às solicitações exigidas aos egressos do Curso contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia/2006 principalmente as que se referem ao Art. 5º, VII, já mencionadas neste trabalho.

Consegui-se atender a um dos objetivos da pesquisa que era verificar a presença das tecnologias nos documentos oficiais e tanto a LDB nº 9394/96 quanto as DCNs do Curso de Pedagogia/2006 enfatizam a inserção urgente das novas tecnologias nos programas de formação de professores nos diferentes níveis direcionando para duas grandes tendências atuais: a reformulação dos currículos e métodos de educação privilegiando a multidisciplinaridade e a aquisição de habilidades de aprendizagens na formação inicial e em propostas de formação continuada numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Freitas (2001), alerta para apurarmos nosso olhar quanto às semelhanças e diferenças com os paradigmas do tecnicismo da década de 1970, que agora retorna com mais vigor e com novas exigências postas para a formação de trabalhadores,

incluindo os professores. Tal referência se dá por conta da atenção maior dada, muitas vezes, às questões operacionais e técnicas em detrimento do potencial pedagógico que as tecnologias carregam em si.

De acordo com Dowbor (2001), não é apenas a técnica de ensino que muda, incorporando uma nova tecnologia. É a própria concepção do ensino que tem de repensar os seus caminhos. Para este mesmo autor a escola deve ser “menos lecionadora e mais organizadora de conhecimento, articuladora dos diversos espaços do conhecimento” (DOWBOR, 2001, p. 35).

Esta mudança conceitual e pragmática, que deve ser refletida na prática como resultado de uma formação inicial que permita ao acadêmico apropriar-se das novas formas de conceber o processo de ensino, alargando este processo com o uso das tecnologias educativas.

Partindo deste princípio, ao analisar as propostas de formação encontradas nas ementas dos cursos analisados verificou-se uma concepção centrada no processo na qual a construção do conhecimento e o domínio operacional devem apresentar-se aliados e simultaneamente devendo o pedagogo, estabelecer as relações entre as mídias e os processos de ensino e implicações na aprendizagem, atendendo a outro objetivo da pesquisa que foi identificar as concepções de tecnologia presentes nos cursos de Pedagogia nas instituições públicas do sul do Brasil.

No entanto, um fator que demonstra o não atendimento às propostas dos documentos que subsidiam a formação do Curso de Pedagogia ofertados nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas é a ausência de disciplina específica voltada para as tecnologias educativas e principalmente a necessidade da abordagem desta temática bem como, a sua utilização nas disciplinas voltadas para as didáticas. Isto implicaria numa formação fragilizada diante das atuais demandas da sociedade.

Esta afirmativa vai ao encontro do que sugere a legislação do Curso que atenta para ir além das organizações curriculares voltadas ao ensino instrumental da tecnologia, disponibilizando a oferta de disciplinas que contemplem o desenvolvimento de habilidades necessárias à compreensão da constituição de um novo universo comunicacional que se faz por meio do desenvolvimento das técnicas digitais de disseminação da mensagem.

No entanto, não há, porém, nos documentos analisados, maior aprofundamento quanto à organização curricular que possibilite vislumbrar claramente uma política de formação frente aos desafios da sociedade tecnológica e da organização comunicacional para esse contexto. Essa ausência de direcionamento legitima lacunas na organização de propostas curriculares para a formação do pedagogo ou mesmo a ausência de disciplinas específicas em algumas ofertas de curso.

Nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, as propostas encontradas referiam-se ao uso das novas tecnologias na educação, na construção de ambientes de aprendizagem mediados por novas tecnologias bem como as implicações sociais e o seu uso crítico analisando os impactos provocados pelas tecnologias para a educação.

Neste sentido verificou-se a importância da elaboração dos documentos que devem embasar as ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos docentes do Curso de Pedagogia agregando qualidade ao ensino ofertado.

Acredita-se então, que as ações educativas decorrente de uma nova pedagogia, dialética e interativa, favorecida e potencializada pelas tecnologias orientadas numa perspectiva de desenvolvimento da capacidade de crítica reflexiva de homem, numa interação social que atenda as necessidades emergentes da sociedade, contribuirão para com a qualidade na formação inicial dos profissionais da educação e para a humanização do homem nos tempos atuais.

No entanto precisa-se estar alerta quanto as limitações apresentadas pelas tecnologias educativas, de acordo com Barreto (2004) não as tecnologias que farão a revolução na educação, mas sim , o uso que os professores farão dela.

Encontra-se então, um desafio aos processos educacionais quando se incita a superação de práticas conservadoras, da concepção puramente instrumentalista e da aplicação da técnica pela técnica. As melhorias nos processos educacionais implicam na formação dos profissionais da educação, neste caso o pedagogo, diante das novas tecnologias e a sua incorporação que se fará, a partir do conhecimento teórico, prático e crítico para uma didática renovada e promotora da construção de conhecimento e da prática emancipatória orientados para uma nova organização nas relações de educação e comunicação da sociedade.

7.1 LIMITES

Os limites encontrados no decorrer deste trabalho foram as dificuldades de acesso aos sites, exigindo muita paciência e perseverança. Várias vezes os sites foram consultados para conseguir os dados necessários.

Outro fator foi a inexistência das postagens de algumas ementas e PPC dos Cursos de Pedagogia, tornando este o maior fator de limitação, pois fragiliza e compromete as análises realizadas.

Como os acessos se deram virtualmente na maioria dos casos, houve a necessidade de acessá-los diversas vezes para a verificação de possíveis alterações. Este procedimento permitiu a atualização das planilhas, fornecendo novos dados, realimentando as tabelas e quadros.

Vale ressaltar que esta pesquisa documental, da forma como ocorreu, utilizando os recursos tecnológicos aqui presentes, só foi possível devido aos avanços ocorridos nas últimas décadas, nesta área.

7.2 PERSPECTIVAS PARA A CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

Para um aprofundamento dos estudos aqui iniciados poderiam ser estendidas as pesquisas para um estudo de caso em instituições que ofertam e não ofertam disciplinas que tratam das tecnologias educativas no seu Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia das instituições públicas dos estados da região sul do Brasil. Seria realizada uma análise inter instituição entre as que oferecem disciplinas relacionadas às tecnologias e entre as que não oferecem a disciplina. Seria realizado em seguida, uma análise intra institucional para analisar as semelhanças, diferenças e procedimentos realizados pelas disciplinas e curso possibilitando verificar a influência da existência ou ausência da disciplina na formação do pedagogo.

Um estudo dessa amplitude permitiria verificar como uma licenciatura está sendo ofertada a formação dos profissionais da educação nas instituições públicas brasileiras e se o Projeto Pedagógico do Curso contempla uma formação específica que atenda as novas demandas da sociedade e dos processos educativos decorrentes do uso das tecnologias educacionais. Verificar-se-ia como se encontram as grades curriculares, as ementas dos cursos desta licenciatura no que se refere às

tecnologias educativas demonstrando quais os encaminhamentos realizados nesta área. As pesquisas poderiam partir do questionamento: como estão sendo realizados os processos formativos no Curso de Pedagogia e se as instituições de ensino superior estão atendendo às exigências dispostas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que se refere às novas habilidades e competências necessárias para o uso pedagógico das tecnologias educacionais?

Uma pesquisa deste porte teria um grande valor acadêmico para futuras consultas, pois proporcionaria um panorama das instituições de ensino superior e ainda promoveria reflexões e dados que colaborariam para análises dos cursos e dos processos educativos realizados no ensino superior da região sul do Brasil.

REFERÊNCIAS

ABBAGNAMO, N. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**. [online]. 2006, vol.27, n.96, pp. 819-842. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos Superiores de Educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.), **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

ALMEIDA, M. I. N. de. **O desenvolvimento profissional, formação contínua e sindicato de professores**. 1999. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP. Tese de Doutorado.

ALMEIDA, M^a Elizabeth Bianconcini de. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. v. 2. 191 p.

ALTOÉ, Anair; SILVA, Heliana da. O Desenvolvimento Histórico das novas tecnologias e seu emprego na Educação. In: ALTOÉ, Anair; COSTA, MARIA Luiza Furlan; TERUYA, Teresa Kazuco. **Educação e Novas Tecnologias**. Maringá: Eduem, 2005.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. **IX Encontro Nacional da ANFOPE**. Documento Gerador para debate nos grupos temáticos. Campinas, 1998.

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar. Novas maneiras de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ASSIS, Maria de; ARRUDA, R. Cintra de. **Técnico em informática industrial: demanda e perfil**. São Paulo: SENAI-SP, 1990.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARRIOS, Óscar. "Hacia un nuevo enfoque de la formación inicial", in Isabel Flores Arévalo, ed., ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? **Encuentro internacional "El desarrollo profesional de los docentes en América Latina"**, Lima, noviembre 2003. Lima, Proeduca GTZ, OREALC/Unesco Santiago.

BASTOS, Maria Inês. **O Impacto das TICs na Educação**. Brasília/Brasil. Abril, 2010.

BELLONI, Maria L. Educação a Distância. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BELLONI, M.L. **Professor coletivo: quem ensina a distância?** In M. L. Belloni. Educação a distância. Editora Autores Associados, 1999.

BIANCO, Elias; SILVA, Blanco. **Tecnologia educativa:** bases teóricas (policopiado, texto de apoio à disciplina). Braga: Universidade do Minho, 1993.

BURBULLES, Nicholas; CALLISTER, Thomas. Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Buenos Aires: Granica, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer nº 9.** Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília-DF, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP n.009, de 08/05/2001: Institui as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

BRASIL. Lei nº 4024/61, de 20/12/61. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília:1961. Leis e Decretos federais. Secretaria do Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. Org. FARIA, José Roberto; SOUZA, Wilma. 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso: 30 jul. 2010.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

CALIFORNIA STATE UNIVERSITY. Disponível em: <<http://catalog.csuchico.edu/viewer/search/courses.aspx?cycle=11&subject=EDTE&keywords=EDTE+526%09+Teaching+with+Technolog&psize=50&pnum=1>>. Acesso em: 30 jul. 2011.

CAMARGO, Arlete. **As mudanças no mundo do trabalho e a formação dos profissionais da educação no contexto da LDB: o currículo em questão.** Educação Superior no Brasil – 10 anos após LDB. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Coleção INEP 70 anos, v.2, 2008.

CANDAU, Vera F. Tecnologia Educacional: Concepções e Desafios. Fundação Padre Chagas. **Cadernos de Pesquisas**, 2006.

CARRERA, A. D. Nuevas tecnologías y viejos debates: algunas ideas sobre la participación social. **Ingeniería sin fronteras - Revista de Cooperación.** n. 14. 2001. I.S.S.N. 1139-5532. Disponível em: <

<http://socios.ingenieriasinfronteras.org/revista/articulos/14/revista14.htm> >. Acesso em: 6 jun. 2011.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAVES, Eduardo. (2000) **Informática, educação e Trabalho**. Disponível em: <<http://www2.mindware.com.br/textself/comput/whorta.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

CHOPPIN, ALAIN. História dos livros e edições didáticas: Educação e Pesquisa. Tradução de Maria Adriana C. Campello. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30. set/dez. 2004.

COSTA, José Wilson; GONTIJO, Flávia Lamounier. **Uma experiência com software educativo na escola: a tecnologia e a prática pedagógica em discussão**. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – CEFET-MG, Minas Gerais, 2001. Disponível em <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema5/TerxaTema5Artigo11.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2009.

CYSNEIROS, Paulo G. Novas Tecnologias na Sala de Aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? IX ENDIPE. Águas de Lindóia, São Paulo, maio de 1998. **Anais II**, vol. 1/1.

CYSNEIROS, Paulo G. Iniciação à Informática na Perspectiva do Educador. Recife, NIE/NPD/UFPE - **Revista Bras. de Informática na Educação** (UFSC, Depto de Informática), Setembro de 2000.

DAGNINO, Renato. **Um Debate sobre a Tecnociência: neutralidade da ciência e determinismo tecnológico**. 2007. Disponível em: <http://www.ige.unicamp.br/site/aulas/138/UM_DEBATE_SOBRE_A_TECNOCIENCIA_DAGNINO.pdf>. Acesso em: 8 Jun. 2011.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento: Os Desafios Da Educação**. Abril de 2001. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/desafios-das-novas-tecnologias-da-informacao-e-da-comunicacao/22738/>>. Acesso em: out. 2011.

DURAND, T. L'alchimie de la Compétence. **Revue Française de Gestion**, n. 127, 1999.

EMER, Ivo Oss. **Desenvolvimento do Oeste do Paraná e a construção da escola**. Fundação Getúlio Vargas – RJ, 1991. Tese de Doutorado.

GARCÍA RAMIS, Lisardo J. "Cuba", in Isabel Flores Arévalo, ed. ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? **Encuentro internacional "El Desarrollo. Ingeniería sin fronteras - Revista de Cooperación"**. n. 14. 2001.

FERKISS, Victor C. **O homem tecnológico: mito e realidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

FERREIRA, Naura Syria C. **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Entre praxis e epistemologia: articulando o espaço científica da pedagogia**. Sessão Especial ANPED. Cdrom. Anped. Caxambu, 2001.

FREITAS, Ana Lúcia de Souza. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GAJARDO, Marcela. Reformas Educativas en América Latina. Balance de una Década. Santiago do Chile, **Documentos PREAL**, no. 15, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Os Professores e Suas Identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, nº 98, Fundação Carlos Chagas, SP: Cortez, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o Associativismo do terceiro setor**. 2ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GÓMEZ, S. C., Los estudios Ciencia, Tecnología y Sociedad y la Educación para el 1139-5532. Disponível em:
<<http://socios.ingenieriasinfronteras.org/revista/articulos/14/revista14.htm>>. Acesso em 6 jun 2011.

HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION. Disponível em:
<http://www.gse.harvard.edu/academics/catalogue/courses/subject_courses_by_nu
[m.shtml?vsubdept=Research+Methods+and+Data+Analysis](http://www.gse.harvard.edu/academics/catalogue/courses/subject_courses_by_nu)>. Acesso em: 30 Jul. 2011.

HARVEY, D. **Condição pós moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

HORTALE, V.; MORA, J.G.. Tendências das Reformas da Educação Superior na Europa no Contexto do Processo de Bolonia. **Educação & Sociedade**, 88, V.25 – Nº Especial – 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992, p.31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Questões da Nossa Época, 7).

KAWAMURA, L.K. **Novas Tecnologias e educação**. São Paulo: Ática, 1990.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica: As relações de produção e educação do trabalhador**. 4ª ed. São Paulo, Cortez. 1995.

LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. 3ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

LE GOFF, Jacques. História. In: LE GOFF, Jacques, **História e Memória**. 5ª. Campinas, SP: UNICAMP, 2003, p. 1-171.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

LIBÂNIO, José C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 9 ed. São Paulo (SP): Cortez Editora, 2005. v. 1. 103 p.

LIGUORI, L. M: "As novas tecnologias da informação e da comunicação no campo dos velhos problemas e desafios educacionais". In: LITWIN, E. (Org.): **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. (Trad.: ROSA, E.), pp. 78-97. Artes Médicas: Porto Alegre, 1997.

LIMA, Regiane da Silva Macedo. Tecnologias educacionais como suporte para o processo de aprendizagem de língua inglesa: aspectos relevantes. III CELLMS, IV EPGL e I EPPGL – UEMS. **Anais**. Dourados. 08 a 10 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://www.uems.br/cellms/documentos/20%20-%20TECNOLOGIAS%20EDUCACIONAIS.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2011.

LION, C.G. Mitos e Realidades na Tecnologia Educacional. In: LITWIN, E. (Org.). **Tecnologia Educacional: Políticas, Histórias e Propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUCKESI, C. Carlos. Independência e inovação em Tecnologia Educacional: ação-reflexão. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v.15, n71/72, p.55-64, jul./out.1986.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 100 p.

MARCUSE, Hebert. **Ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARINHO, Vanessa C. **Aspectos multiculturais dos projetos escolares via Internet**. Rio de Janeiro, 2004.160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGE, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MARTINI, R. Inclusão digital & inclusão social. **Revista Inclusão Social**. Brasília: IBICT, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/7/13>>. Acesso em 12 abr 2012.

MATELLART, A. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002.

MAZZI, Ângela P. R. Tecnologia Educacional: pressupostos de uma abordagem crítica. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v.10, n.39, p. 25-29. Mar/abr.1981.

MEDINA, Antônia da Silva. Supervisão Escolar: **da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MEDINA, Antônia da Silva. **Supervisão escolar**: da ação exercida à ação repensada. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

MELLO, G. N. **Educação escolar brasileira**: o que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia; LOPES, Eliane M. T. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MENDES, Eliandra Costa. **Tecnologias da Informação e da Comunicação na Formação dos Pedagogos**: um olhar sobre o curso de pedagogia da FAE/UFMG. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos."Método simultâneo" (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=277>, Acesso em: 26/4/201.

MERCADO, Luís P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MESQUITA, M. A. N. de. O ensino médio na interface com o trabalho: contradições com a atual política educacional brasileira. In: BARBOSA, J. G. *et al.* (org) **Políticas e educação: múltiplas leituras**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002.

MÉTODO MISTO. In: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira: EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=277>>. Acesso em: 26 jul. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na Educação. **Ciência e Educação**, n. 3, maio/ago., 2007.

MORAN, José Manuel. 1998. Internet no ensino universitário: pesquisa e comunicação na sala de aula. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, n.3, ago.1998.

OECD – Programme for International Student Assessment – PISA Disponível em <http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235907_1_1_1_1_1,00.html> Acesso em: 23 jul. 2011.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Educação tecnológica: pontos para reflexão. **Educação e Tecnologia**. Belo Horizonte, n. 2, p.18-21, jul./dez.1997.

ORTH, Miguel. Porque usar as novas tecnologias em sala de aula? **Educação e Cidadania**. Porto Alegre: v.2, n.2, 1999, p. 44.

OSORIO M., C. La Educación científica y tecnológica desde el enfoque en ciencia, tecnología y sociedad. Aproximaciones y experiencias para la educación secundaria. **Revista Iberoamericana de Educación**. N.28. 2002. Biblioteca da OEI. Biblioteca Digital da OEI. Disponível em: < <http://www.campus-oei.org> >. Acesso em: 6 jun. 2011.

PABLOS, Juan de. A visão disciplinar no espaço das Tecnologias de Informação e Comunicação. In: SANCHO, J. M; HERNÁNDEZ, F. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

PAIVA, Edil V. de; PAIXÃO, Lea Pinheiro. O PABAE e a Supervisão Escolar. In:, RANGEL, Mary; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Nove Olhares sobre a a Supervisão**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1997, p. 37-58.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, Phillipe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

- PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.
- PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- PONTE, João Pedro da; VARANDAS, José Manuel e OLIVEIRA, Hélia. **A Internet na Formação de Professores**. Atas do ProfMat, 1999.
- POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PÓVOA, M. **Anatomia da internet**: investigações estratégicas sobre o universo digital. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2000.
- PRETTO, Nelson e PINTO, C. C. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, nº. 31, Jan/Abr, 2006.
- QUIROZ, Juan Silva; SALVAT, Begoña Gros; MIRANDA, José Garrido; MÉNDEZ, Jaime Rodríguez, “**Propuesta de Estándares TIC para la Formación Inicial Docente**”, Santiago, ENLACES e OREALC/UNESCO Estándares TIC para la Formación Inicial Docente. Una Propuesta en el Contexto Chileno, 2008.
- RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2 ed. Porto Alegre/RS: Editora Sulina, 2004.
- RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica – Princípios e Práticas**. Campinas: Papyrus, 2001.
- RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica: um modelo**. 4ª ed. São Paulo: Vozes, 2006.
- RATCLIFFE, J. Scenario building: a suitable method for strategic property planning? **Property Management**, 8(2), p.127-144, 2000. Disponível em: <<http://www.emerald-library.com>>. Acesso em: 20 de out. 2011.
- REPSOLD, Mônica. **O Computador na Educação Musical – Transformação ou Conservadorismo?** Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado – Centro de Pós Graduação, Pesquisa e Extensão, Conservatório Brasileiro de Música. Rio de Janeiro, 1993, 100 p.
- RIO DE JANEIRO. Edital nº 002/2011-Concurso Público para a Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Administração - SMA. Volta Redonda/RJ. 2011. Disponível em: <<http://www.portalvr.com/concursopublico/2011/sme/edital.pdf>> . Acesso em: 26 jan. 2011.

RODRIGUES, A.M.M. Por uma Filosofia da Tecnologia. In: GRINSPUN, M.P.S.Z, organizador. **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. 2ª ed. São Paulo (SP): Cortez; 2001.

RODRÍGUEZ MÉNDEZ, Jaime e SILVA QUIROZ, Juan., “El Desarrollo Profesional Docente en Informática Educativa en Chile”, ENLACES e OREALC/UNESCO, **Estándares TIC para la Formación Inicial Docente. Una Propuesta en el Contexto Chileno**. Santiago 2008.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAMPAIO, Maria N.; LEITE, Lígia S. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANCHO, Juana M. **Para uma tecnologia educacional**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANCHO, Juana M. **De Tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos**. In.: SANCHO, J. M e HERNÁNDEZ, F.. (org.). Tecnologia para Transformar a Educação Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.

SANTOS, Carlinhos Alves dos; MORAES, Denise R. da Silva. **Tecnologia Educacional no Contexto Escolar: Contradições, Desafios e Possibilidades**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2085-8.pdf>>. Acesso em 30 de jul 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1993.

SCHEIBE, L. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória inconclusa. In: **Caderno de Pesquisa**. Campinas, v. 37 n.130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, L. O curso de pedagogia no embate entre concepções de formação. In: GUIMARÃES, V. S. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade**. Campinas: Papirus, 2006.

SILVA, Carmen Silvia Bissoli. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2003

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Reflexão da reflexão: navegando rumo ao espaço escolar. In: **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2002.

SIMÕES, Viviane Augusta Pires. **Utilização de novas tecnologias educacionais nas escolas da rede estadual da cidade de Umuarama – PR**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFU, 2002.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos**. Hacia un nuevo desafío de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, 1992.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: novas ferramentas para o professor da atualidade**. 2ª ed. São Paulo: Érica, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação**. Maringá, PR: Eduem, 2006.

TOLMASQUIM, A. T. Instrumentalização e Simulação como Paradigmas da Ciência Moderna. In: D'AMBROSIO, U. (org.). Anais do 2º Congresso LatinoAmericano de História da Ciência e da Tecnologia. São Paulo: Nova Stella. 1989.

UNICENTRO. Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/vestibular/pac/default.asp>>. Acesso em: 30 jul. 2011.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES (UBA). Disponível em: <<http://www.uba.ar/academicos/contenidos.php?idm=53>>. Acesso em: 30 jul. 2011.

UNIVERSIDAD DE CHILE. Disponível em: <<http://www.uchile.cl/carreras/5009/profesor-de-educacion-media-en-asignaturas-cientifico-humanistas>>. Acesso em: 30 jul. 2011.

UNIVERSIDADE DO PORTO. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Disponível em: <http://sigarra.up.pt/fpceup/cursos_geral.FormView?P_CUR_SIGLA=LCE>. Acesso em: 30 jul. 2011.

UNIVERSITÉ PARIS-SORBONNE. Disponível em: <<http://www.paris-sorbonne.fr/nos-formations/la-formation-initiale/choisir-par-discipline/sciences-humaines/sciences-humaines-appliquees-isha/presentation-3133/>>. Acesso em: 30 jul. 2011

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, F. J.. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Florianópolis, v. 1, 1997.

VALENTE, J.A. Aspectos críticos das tecnologias nos ambientes educacionais e nas escolas. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 2, n. 3, 2005.

VALENTE, J. A. O uso inteligente do computador na educação. **Revista Pátio**, ano I, nº 1, mai/jul, 1997.

VALENTE, J. A. **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: NIED/UNICAMP, 1999.

VERASZTO, E. V. et al. Ensino de tecnologia no ensino fundamental:mobilização de habilidades e competências durante a aplicação do Projeto Teckids. **Revista Iberoamericana de Educación (Online)**. V.48, 2009.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. A formação do educador para a integração das tecnologias da informação e da comunicação na prática pedagógica: estágios de aprendizagem. **UniRevista**. Vol.1, nº 2. Abril, 2006.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. A tecnologia educacional face à evolução das correntes educacionais. **Contrapontos**, UNIVALI, v. 7, p. 269-282, 2007.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - PANORAMA INTERNACIONAL DA FORMAÇÃO PARA INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA DAS TECNOLOGIAS	127
APÊNDICE B – QUADRO GERAL DE ANÁLISE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DA REGIÃO SUL DO BRASIL.....	140
APÊNDICE C - TESSAURUS COM RESPECTIVA CONTAGEM DE PALAVRAS	150
APÊNDICE D - QUADRO ANALÍTICO - DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA.....	151
APÊNDICE A - PANORAMA INTERNACIONAL DA FORMAÇÃO PARA INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA DAS TECNOLOGIAS	

A escola, nos dias de hoje, como espaço de atuação dos educadores, mantém uma relação dialética com a sociedade, pois, ao mesmo tempo em que reproduz, ela transforma a sociedade e a cultura. Este fato ocorre a partir da atuação de cada sujeito envolvido no processo educativo.

Frente à necessária dialética entre sociedade e contexto educacional e ao intenso desenvolvimento tecnológico contemporâneo, infere-se que os profissionais da educação precisam de formação para o enfrentamento dos desafios que o processo de aprendizagem impõe.

Considerando que o coordenador pedagógico tem um papel de grande relevância na articulação do projeto didático das instituições escolares, optou-se por recorrer ao contexto internacional, verificando em três continentes (América Latina, América do Norte e Europa) como são ofertados os cursos de formação inicial para a atuação como coordenador pedagógico, com objetivo compor um panorama das formações iniciais para Pedagogo, num contexto internacional, para que, diante dos programas ofertados, possamos elencar as abordagens que estão sendo realizadas quanto às tecnologias educativas, verificando, a partir destas, a presença de indicativos que possam auxiliar nas análises dos Cursos de Pedagogia no Brasil.

Para a seleção das instituições das quais seriam coletadas as informações, utilizamos como critério situar-se na Capital do País – esse é o caso da *Universidad de Buenos Aires* (UBA), da *Universidad de Chile* (Universidade do Chile) e *Université Paris-Sorbonne* – ou instituições de renome internacional – como é o caso da Universidade de Havard (EUA) e da Universidade do Porto (Portugal).

Após a seleção das instituições, a coleta das informações se daria de forma virtual. Por meio de acessos ao *site* oficial das instituições analisamos os dados postados dos cursos disponíveis, buscando identificar os cursos que, pela grade curricular apresentada, se aproximariam do que é oferecido no Brasil para o Curso de Pedagogia.

Formação Do Coordenador Pedagógico Na América Latina

Em cada continente recorreu-se a uma ou mais instituições públicas reconhecidas internacionalmente pela oferta de ensino de qualidade. Como referência à formação inicial na América Latina, utilizou-se a *Universidad da Argentina* (UBA), que oferece o curso: *Licenciatura em Ciências de La Educacion* (Licenciatura em Ciências da Educação) em nível de graduação, com duração de 05 anos, perfazendo 03 ciclos, assim apresentados: Ciclo Básico (*asignaturas obligatorias*) com a formação básica teórica comum a todos os acadêmicos do curso; Ciclo de Formação Geral (*Formación General*), destinado ao conhecimento do campo de atuação do professor docente e elaboração de projetos de iniciação científica; Ciclo de Formação Focalizado (*Formación Focalizada en Áreas de Dominancia*), composto por práticas profissionais de investigação numa área eletiva, demonstrando o interesse do acadêmico quanto ao campo que irá atuar quando formado.

Uma característica interessante da Universidade de Buenos Aires é oferecer ao acadêmico, no Ciclo de Formação Geral, orientações vocacionais para escolha da carreira de atuação ao concluir o último ciclo do curso, possibilitando uma decisão consciente da escolha a ser realizada na etapa final do curso.

A partir da conclusão do Ciclo de Formação Geral, o acadêmico terá à sua disposição diversas disciplinas (*las asignaturas*) e poderá eleger qual irá cursar.

Entre as disciplinas eletivas ofertadas encontra-se a Disciplina Tecnologia Educativa, que inclui fundamentos de tecnologia educativa; teoria da Comunicação e Informática; informática e educação; educação a distância; evolução de projetos e sistemas e desenho curricular.

Caso a opção escolhida seja: Tecnologias Educativas, o programa do Curso apresenta as seguintes possibilidades de atuação ao acadêmico:

Campo profissional: graduados têm a possibilidade de entrar no campo da educação formal da pós-graduação podendo trabalhar como consultores de

educação e psicologia educacional, como Assessor Administrador, em problemas institucionais e de sala de aula de escolas em todos os níveis: Creche, Jardim infantil, primária ou GBS, ensino médio ou Ciclos polimodais, Instituições de Ensino Superior e Universidades. No campo da educação não-formal, pode abordar o planejamento de pós-graduação e gestão de projetos e programas de ação educativa (promoção da saúde, recreação, desenvolvimento da participação social e política e assim por diante.)

Para as crianças, jovens e adultos fora do sistema formal aos centros de trabalho ou departamentos de treinamento de trabalho em Empresas, bancos, sindicatos e assim por diante. Em Centros de Tecnologia Educacional (para desenvolver projetos e materiais de educação a distância na mídia impressa, TV, rádio e computador) (UBA, 2011).¹⁵

Pode-se concluir, ao verificar as disciplinas, que a abordagem sobre as tecnologias educativas é ampla tanto no que se refere aos fundamentos teóricos quanto ao desempenho operacional, e seu campo de atuação se amplia à medida que o acadêmico incorpora em seu currículo um número maior de disciplinas, aprofundando estudos sobre as tecnologias e sua aplicabilidade na educação.

Outra universidade pesquisada na América Latina foi a *Universidad del Chile* (Universidade do Chile). O curso ofertado se equipara ao Curso de Pedagogia e chama-se *Educación Parvularia Y Básica Inicial* (Educação Da Primeira Infância e Ensino Fundamental), com duração de 5 anos.

Um ponto que chamou a atenção foi que se exige uma pontuação mínima como requisito para admissão ao curso. Esta pontuação é adquirida por meio da realização de provas específicas de Matemática, Linguagem e Comunicação, História do Chile e Ciências Sociais.

A página do Curso descreve o perfil que o acadêmico deve apresentar para melhor se adequar ao curso ofertado. O egresso do curso terá como campo de atuação a educação básica. Neste curso de formação inicial e em sua grade curricular não foram encontradas disciplinas que abordem as tecnologias

¹⁵ *Campo profesional, los graduados tienen la oportunidad de entrar en el campo de la educación formal de los asesores de posgrado puede trabajar como la educación y la psicología de la educación, como administrador adjunto, los problemas institucionales en el salón de clases y las escuelas en todos los niveles: Educación infantil, jardín de infantes primaria o EGB, secundaria o ciclos polimodales, instituciones de educación superior y universidades. En el campo de la educación no formal puede abordar la planificación y la educación de postgrado de gestión de proyectos y programas de acción (promoción de la salud, la recreación, el desarrollo de la participación social y política, etc.) Para los niños, jóvenes y adultos fuera del sistema formal de los centros de trabajo o departamentos de capacitación para el trabajo. Las empresas, bancos, cooperativas, etc. Centros de Tecnología Educativa (materiais proyectos para desarrollar la educación a distancia en la prensa escrita, televisión, radio y ordenador)(UBA, 2011).*

Educativas. No entanto, a Universidade do Chile oferta cursos em nível de Pós-Graduação: *Licenciatura en Educación Media y Profesor de Educación Media en las Asignaturas Científico-Humanistas con Mención* (Bacharel em ensino secundário e professor do ensino em assuntos de educação geral), com duração de três semestres, e apresenta como campo de atuação os espaços escolares, como docente e como técnico pedagógico.

Neste curso, a grade curricular oferta disciplinas que abordam as tecnologias educativas: Informática Educativa I (1º semestre/1º ano) e Informática Educativa II (1º semestre/2º ano), porém não deixam explícito como essas abordagens ocorrem.

No Chile, a função de técnico pedagógico é ofertada em nível de pós-graduação, como é realizada no Brasil, subsidiando o futuro profissional com conhecimentos característicos da profissão docente. Porém, como a programação das disciplinas não está disponível no site da universidade, dificultando a análise do curso, não é possível verificar como são realizados os encaminhamentos referentes às tecnologias e quais as concepções existentes.

Um outro modelo de formação docente ofertado no Chile e voltado para as tecnologias foi o Projeto de Fortalecimento da Formação Inicial Docente (FFID). Embora auspiciosa em relação ao conteúdo curricular, não atingiu os níveis desejados, devido ao fato de que:

Os cursos de formação docente incluíam as áreas de formação geral (conteúdos referidos às bases sociais e filosóficas da educação e da profissão docente, o sistema educativo, bases históricas e ética profissional), as áreas de especialidade (conteúdos específicos do nível da carreira, incluindo menções para a Educação geral Básica e conhecimento disciplinar da Educação Media), área profissional (conhecimento do educando; do processo de ensino; instrumentos de ensino como organização curricular, estratégias de ensino e avaliação, orientação de crianças e jovens; e **conhecimentos instrumentais para o ensino como as tecnologias educativas** e os procedimentos de pesquisa), e, finalmente, a área prática (atividades conducentes à aprendizagem docente propriamente dita, do contato com as escolas e classes até a imersão no ensino (BASTOS apud Rodríguez Méndez e Silva Quiroz. 2008. p.19, grifo nosso)

Neste modelo de formação docente, fica clara a importância dos domínios operacionais que deveriam ser adquiridos na formação e transpostos para o processo de ensino.

Buscando outras referências, verificou-se que em Cuba, desde os anos de 1990, encontram-se, nas grades curriculares dos cursos de formação inicial para

docentes, conteúdos referentes às tecnologias com o termo “computação”. De acordo com Garcia Ramis (2004), a disciplina trata da habilitação no manejo dos equipamentos e aplicativos básicos.

Atualmente, em Cuba, com a implantação dos Centros de Estudo de Software Educativo, como forma de capacitação aos professores, objetiva-se um desempenho profissional que supere o uso operacional das tecnologias educativas para que as mesmas possam ser mais bem exploradas e tornem-se aliadas no cotidiano pedagógico.

Nestes Centros de Estudos, espera-se que “o conteúdo disciplinar possa incorporar-se às atividades de programação, supondo que os futuros docentes deverão ser capazes de elaborar seus próprios aplicativos” (BASTOS, 2010.p.18), preparando-os, então, para a construção de novos usos das tecnologias educativas.

Outra área que significou uma inovação provocada pelo FFID foi uma introdução paulatina das tecnologias. Os recursos do Programa permitiram prover todas as universidades participantes com equipamento e acesso à Internet para os formadores e, em algumas instituições, também para os estudantes.

Recentes estudos apontam a inexistência de registros que façam referência à formação de docentes específicos no que tange ao uso pedagógico das tecnologias, mas é provável que alguma habilitação nessa área tenha ocorrido, de forma assistemática, nos estudos de pós-graduação e/ou estágios curtos concedidos pelo Programa (1 a 3 meses) em instituições estrangeiras (BASTOS, 2010).

FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA AMÉRICA DO NORTE

A história da tecnologia desenvolveu-se, nos Estados Unidos da América, a partir da década de 1940. A tecnologia, de acordo com Altoé et al (2006), foi utilizada com o intuito de formar especialistas militares durante a 2ª Guerra Mundial.

Na década de 1960, houve um grande impulso aos estudos referentes às tecnologias decorrentes da revolução eletrônica sustentada, primeiramente, pelo rádio e televisão que influenciavam a vida cotidiana de milhões de pessoas, tanto “nos costumes, na maneira de fazer política, na economia, no marketing, na informação jornalística, como também na educação” (PABLOS, 2006, p. 52). Nos anos de 1970, com o desenvolvimento da informática, os computadores passaram a

ser utilizados para fins educativos, tornando os Estados Unidos os precursores no uso da tecnologia para um fim educativo eficaz e econômico (ALTOÉ et al, 2006).

Nesta época, diversos softwares de instrução programada foram implementados nos computadores, concretizando a máquina de ensinar idealizada por Skinner no início dos anos de 1950. Nascia a instrução auxiliada por computador ou o *Computer-Aided Instruction (CAI)*¹⁶, produzida por empresas como IBM, RCA e Digital, que foram utilizadas inicialmente nas universidades, de acordo com Valente (1997).

No nível superior, o computador passou a fazer parte da lista de material dos acadêmicos, estimulando o seu uso na realização das atividades como produção de documentos, consulta a bancos de dados, comunicação entre alunos e aluno – professor, e outras, saindo o acadêmico das universidades bastante familiarizado com a informática.

Nas universidades dos Estados Unidos da América, são ofertados cursos compostos em forma de créditos, voltados para a área de formação inicial de professores. O acadêmico compõe seu curso a partir da escolha dos créditos que mais lhe interessam, porém, alguns créditos são compostos numa sequência na qual o acadêmico só poderá participar se tiver cumprido os créditos anteriores, considerados como pré-requisitos. No entanto, alguns créditos podem ser dispensados com a permissão do corpo docente, mediante desempenho demonstrado pelo aluno no decorrer do curso (*CALIFORNIA STATE UNIVERSITY*, 2011).

Esta possibilidade de eliminar créditos chama a atenção, já que incentiva o aluno a demonstrar um bom desempenho por meio da apropriação dos conteúdos, procurando ir além do desempenho esperado.

Ao verificar a relação de cursos ofertados na formação inicial para professores, encontrou-se o *Teaching with Technology* (Ensinando com a Tecnologia), disciplina sugerida para ser cursada no 1º semestre. A Universidade da Califórnia (2011) descreve em seu catálogo de cursos:

¹⁶ *CAI: Computer-Aided Instruction – Software* de instrução programada instalados nos computadores visando auxiliar através de tutoriais, jogos educativos, entre outros, o processo educativo (ALTOÉ, 2006).

Este curso destina-se ao uso prudente, eficiente e adequado da tecnologia de computadores, ferramentas de comunicação e gerenciamento de informação eletrônica e como eles se relacionam com o processo de ensino-aprendizagem na K-12. Este é um Programa de Múltiplos Assuntos e não é aplicável a um mestrado. (California State University, 2011)¹⁷

Percebe-se, na descrição da formação inicial ofertada, a presença de uma formação voltada para o uso consciente e apropriado das tecnologias da informação e a vinculação pedagógica do seu uso, superando a operacionalidade para um uso ampliado das possibilidades que as tecnologias educativas oferecem. Ou seja, a formação inicial já prevê o uso pedagógico das tecnologias enquanto elemento pertencente ao processo de ensino-aprendizagem.

Na graduação, o futuro docente vivenciará as questões operacionais que exigem as tecnologias educativas por meio de programas educativos desenvolvidos especificamente para a educação básica. Serão, por exemplo, professores alfabetizadores, utilizando a informática no processo de alfabetização.

Quando se recorre ao nível de pós-graduação, encontram-se cursos voltados para a área da coordenação pedagógica. Verificou-se, nos sites oficiais das universidades, nos catálogos e na descrição dos cursos, as dificuldades que o ensino básico americano enfrenta e que são fonte de preocupação para um país desenvolvido, como demonstra a descrição do Curso *Supporting Teachers for Instructional Improvement* (Apoiando Professores para Melhoria Instrucional) da Universidade de Harvard (2011) :

Uma descrição para o sistema educacional dos EUA é caracterizada por sucessos isolados em salas de aula e escolas e falhas que se repetem em sistemas de larga escala. Este curso será particularmente apropriado para estudantes de mestrado e doutorado interessados em carreiras como administradores em sistemas urbanos de escola pública, Especialistas em Currículo e Desenvolvimento Profissional, analistas de política ou pesquisadores interessados em programas de melhoria da escola. O foco principal será a melhoria de escala prática instrucional

¹⁷ *This course addresses the prudent, efficient, and appropriate uses of computer technology, communication tools, and electronic information management as they relate to the teaching and learning process in the K-12 setting. This is a Multiple Subject Program course and is not applicable to a master's degree. (CALIFORNIA STATE UNIVERSITY, 2011).*

e desempenho acadêmico em sistemas urbanos de escola pública. (HARVARD PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2011).¹⁸

A descrição do curso demonstra a preocupação com a melhoria do ensino ofertado na rede pública dos EUA, esperando do profissional, que ali estará sendo preparado, uma contribuição quanto a análise e implantação de futuras práticas pedagógicas no cotidiano escolar nas escolas americanas.

Encontram-se também cursos em nível de mestrado que tratam especificamente da formação de profissionais interessados em metodologias e questões relacionadas com a avaliação de produtos educacionais – *Formative Evaluation for Educational Product Development* (Avaliação Formativa para o Desenvolvimento de Produtos Educacionais) – e ainda outra formação – a *Transforming Education through Emerging Technologies* (Transformando a Educação através das Tecnologias Emergentes) –, que se refere às tecnologias educativas como apoio ao processo cognitivo na formação do aluno, considerando padrões de avaliação, imersão psicológica, modelagem e visualização de programas educativos, permitindo formas sofisticadas e poderosas de aprendizagem, alterando as estruturas cognitivas do processo de ensinar e aprender (HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, 2011).

Desta forma, os professores e coordenadores educacionais americanos recebem uma formação voltada para as tecnologias, a qual inicialmente se preocupa tanto com as questões de domínio operacional, visto que vivenciam o contato com as tecnologias desde as séries iniciais por meio de programas educativos e de entretenimento, quanto com as questões de ordem conceptual. São preparados para visualizar as tecnologias como mecanismos de comunicação, informação e aproximação entre as pessoas, e que requerem limites éticos, morais e sociais.

FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM PAÍSES DA EUROPA

¹⁸ Description The US educational system is characterized by isolated successes in classrooms and schools and repeated failures in large-scale systems. This course will be particularly appropriate for master's and doctoral students interested in careers as administrators in urban public school systems, as curriculum and professional development specialists, as policy analysts, or as researchers interested in problems of large-scale school improvement. The primary focus will be on large-scale improvement of instructional practice and academic performance in urban public school systems. (HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, 2011).

A Declaração de Bolonha/1999 deu início ao importante processo de renovação em que hoje estão imersas as universidades, reafirmando a necessidade de “desenvolver a Europa, fortalecendo sua dimensão intelectual, cultural, social, científica e tecnológica” (*BOLOGNA DECLARATION*, 1999). O Conselho Europeu de Lisboa, em março de 2000; o Comunicado de Praga, em 2001; o Mensagem de Salamanca, em 2001; o Conselho Europeu em Barcelona, em 2002; o Comunicado de Berlim, em 2003, foram alguns entre vários encontros destinados a repensar os novos rumos que a educação e a sociedade deviam seguir.

Todos os encontros realizados apresentavam em comum, de acordo com Hortale e Mora (2004), que a educação nas universidades europeias e os processos de formação inicial devem refletir a diversidade linguística, cultural e sistemas que constituem a identidade dos países pertencentes ao bloco europeu, bem como um ensino de qualidade competitivo e que principalmente atenda às demandas da sociedade, entre elas, as inovações tecnológicas.

Os países pertencentes à União Europeia dispõem de uma grande variedade de instituições de educação e de formação, porém, aplicam regras de admissão diferentes, utilizam calendários letivos diferentes, conferem centenas de graus acadêmicos e qualificações diferentes, que refletem uma grande variedade de currículos e regimes de formação (HORTALE; MORA, 2004).

Quando se recorre à Universidade do Porto, em Portugal, encontra-se, entre as licenciaturas oferecidas pela Universidade, o curso de Licenciatura em Ciência da Educação, ofertado em 04 anos, com disciplinas anuais obrigatórias e semestrais eletivas. A disciplina que aborda as tecnologias é ofertada como eletiva no 4º ano do curso.

É uma Licenciatura que amplia o campo de atuação do acadêmico e permite, ao final do curso, atuar em educação, saúde, organizações autárquicas, justiça e segurança social. Os licenciados poderão desempenhar funções de formadores de professores, consultores, assessores pedagógicos, animadores, planificadores, avaliadores, entre outras (UNIVERSIDADE DO PORTO, 2010).

Uma característica interessante deste curso, que forma os assessores pedagógicos tanto em Portugal como na maioria dos países europeus, é o modo de acesso, visto que no ensino europeu e americano não existe exame vestibular. Para este curso, o candidato precisa passar por algumas provas de ingresso

específicas, porém, realizadas durante o secundário (no Brasil equivale ao Ensino Médio), que exigem conhecimentos nas áreas de Português, Filosofia, Matemática Aplicada e Ciências Sociais.

O curso estabelece uma média mínima para o ingresso do candidato, obtido a partir da média conseguida no secundário (avaliação curricular) mais as notas atingidas nas provas de ingresso.

Em outro país pertencente ao bloco europeu, a França, na Université Sorbonne, em Paris, é ofertado curso de Licenciatura para formação inicial de professores para atuação na escola primária e assessoria pedagógica, e em nível de pós-graduação para atuação no ensino superior.

Na composição do curso, encontram-se disciplinas referentes às tecnologias nos 1º e 2º anos abrangendo quatro áreas de certificação: ÁREA I – Ensino e Aprendizagem – desenvolve *design*, implementação, análise e situações de aprendizagem mobilizando as TIC; ÁREA II – Controle, Organização e Comunicação, envolvem a gestão de projetos, divulgação de projetos e valorização das ações mobilizando as TIC; ÁREA III – Colaboração e Interações na Formação para a mobilização das TIC: estágio prático e desenvolvimento de projetos coletivos utilizando as redes midiáticas; ÁREA IV: Deveres Éticos do Professor Formador Mobilizando as TIC na Prática Profissional (UNIVERSITÉ PARIS - SORBONNE, 2011).

Na França, as instituições educacionais consideram as ações desenvolvidas a partir do uso das tecnologias educativas como parte integrante do processo educativo (UNIVERSITÉ PARIS - SORBONNE, 2011).

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS MODELOS DE FORMAÇÃO INTERNACIONAIS

Os cursos de formação inicial para a atuação como coordenador pedagógico, no contexto internacional, contemplam as tecnologias educativas em seus programas, porém as concepções diferem quando se constata que as universidades americanas e europeias apresentam uma ampla visão das potencialidades que as tecnologias oferecem aos processos pedagógicos, capacitando os acadêmicos quanto ao seu uso e domínio operacional e pedagógico.

No decorrer dos cursos ofertados, o acadêmico americano e europeu segue incorporando o uso das tecnologias educativas, permitindo a apropriação

operacional e a vivência da construção de objetos de aprendizagem (projetos relacionados aos conteúdos, à avaliação, e outros), enquanto nos países da América Latina os programas mostram uma clara definição pelo domínio operacional das ferramentas, não apresentando claramente como as tecnologias podem ser utilizadas no processo pedagógico, na gestão escolar e na reflexão sobre as questões éticas que envolvem o uso das tecnologias. No entanto, um país da América Latina difere-se dos demais quanto à formação inicial do coordenador pedagógico: a Argentina. Neste país, a formação inicial oferecida aos acadêmicos, consiste numa visão conceptual ampla e com práticas operacionais que garantem infinitas possibilidades a serem desenvolvidas pelas tecnologias educativas no campo educacional. Com a formação recebida na Argentina, os profissionais da educação, professores ou coordenadores pedagógicos, terão maiores facilidades para desenvolver produtos ligados ao ensino como: aplicativos, softwares educativos contendo modelos de avaliações, programas com planilhas que auxiliam a gestão escolar, jogos de entretenimento com conteúdos disciplinares, entre outros.

Em algumas considerações sobre os estudos realizados nos países vizinhos ao Brasil, conforme os autores Méndez e Silva Quiroz (2008) , que analisaram os cursos de formação inicial de professores, geralmente, as práticas não estimulam uma apreensão crítica da utilização das tecnologias:

Com essas disciplinas, os programas analisados mostram uma clara definição pelo **domínio operativo das ferramentas. Não apresentam as tecnologias como elemento que pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente**, não exploram o compartilhamento de experiências e produtos validados pelos pares em exercício, não articulam os benefícios das tecnologias para a gestão escolar e muito **menos conduzem ao conhecimento e reflexão sobre o papel das tecnologias na sociedade**, o que poderia levar a discussões sobre seus aspectos éticos, legais e sociais (MÉNDEZ E SILVA QUIROZ 2008. p 19). (grifo nosso)

Corroborando a afirmação dos autores Méndez e Silva Quiroz (2008), os estudos realizados pelas instituições ENLACES e OREALC/UNESCO (2008) apontam as insuficiências ainda existentes neste sistema de formação inicial de docentes:

[...] permanecem estruturas curriculares sobrecarregadas, falta de coerência com o perfil definido de pós-graduação, uma formação fraca em assuntos relevantes para a reforma educativa, e insuficiente conhecimento da realidade da escola, de estratégias para apoiar crianças com dificuldades de aprendizagem e da utilização da informática para a educação "(LINKS e OREALC / UNESCO 2008. p.69).¹⁹

Analistas da formação de docentes na América Latina, principalmente Barrios (2004), descrevem como deveria ser um currículo ideal da formação inicial que superasse as dificuldades atuais. Seria aquele que apresentasse como objetivo principal atender as necessidades das escolas, resultantes tanto das novas tendências pedagógicas quanto das novas demandas da sociedade.

Podem ser destacados como requisitos para essa estrutura as seguintes atitudes: integrar os conteúdos ou grupos de saberes pedagógicos com atividades de caráter mais reflexivo; incentivar o desenvolvimento de novas formas de ensino pelos formadores de docentes por meio de diversificadas práticas metodológicas; desenvolver a formação teórica e prática; definir e atualizar permanentemente os conteúdos, por meio da pesquisa realizada pelos formadores, a interação com o sistema educativo e a avaliação do currículo; desenvolver a capacidade de ensinar ativamente os conhecimentos adquiridos centrada no uso da análise metodológica para desenvolver as diversas atividades curriculares; desenvolver a capacidade de planejar e escolher estratégias mais adequadas em vista da diversidade dos ambientes escolares; desenvolver a capacidade de planejar e estimular processos de elaboração coletiva e individual; promover a prática docente que possa ser mobilizada desde o início da formação inicial e que admita uma complexidade pedagógica crescente (BARRIOS, 2003).

Estes apontamentos indicam que as tecnologias educativas, abordadas enquanto recurso pedagógico de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, são ainda consideradas um tema praticamente ausente nas pesquisas que tratam as questões curriculares dos cursos de formação inicial na América Latina.

Almejando maior qualidade para a prática pedagógica, pode-se afirmar que a formação inicial ideal para professores e coordenadores pedagógicos de todos os

¹⁹ [...] *persisten estructuras curriculares sobrecargadas, con falta de coherencia respecto al perfil de egreso definido, una débil formación en contenidos vinculados a la reforma educacional, así como insuficiente conocimiento de la realidad escolar, estrategias para apoyar niños con dificultades de aprendizaje y uso de las tecnologías de la información para la enseñanza*" (ENLACES e OREALC/UNESCO 2008. p.69).

continentes seria aquela que contemplasse o domínio operacional, suas múltiplas concepções e um uso didático diversificado, explorando as múltiplas possibilidades permitidas pelas tecnologias, contribuindo, assim, para a melhoria dos processos de aprendizagem oferecidos nas instituições educacionais, elevando os índices de qualidade.

**APÊNDICE B – QUADRO GERAL DE ANÁLISE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR PÚBLICAS DA REGIÃO SUL DO BRASIL**

PARANÁ						
IES	CURSO/ MODALIDADE	DISCIPLINA	EMENTA	GRADE HORAS ANO	PROGRAMA DA DISCIPLINA	PPC
FAFIPA – Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavai	Pedagogia presencial	Não possui disciplina sobre uso das tecnologias	Não possui	Não possui	Programas não postados no site	Não disponível
FECILCAM - Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão	Pedagogia presencial	Não possui disciplina sobre uso das tecnologias	Não possui	Não possui	Programas não postados no site	Não disponível
UEL- Universidade Estadual de Londrina	Pedagogia presencial	Educação e tecnologia	Histórico e evolução da tecnologia e seu uso em ambientes de aprendizagem. Análise crítica da utilização da tecnologia no processo de ensino (informática, redes, ensino à distância). A TV e a indústria cultural.	68 h 1º. ano	Programas não postados no site	Não disponível
UEM - Universidade Estadual de Maringá	Pedagogia presencial	Educação e novas tecnologias	Ementa: Socialização da informação e do conhecimento. O uso de novas tecnologias na educação. Ambientes de aprendizagem mediados por novas tecnologias. Informática educativa. As	68 h 2º. ano	Objetivos: Promover uma reflexão sobre as implicações sociais e pedagógicas do uso das novas tecnologias na educação. Analisar o impacto provocado pelo desenvolvimento das novas tecnologias para a criação de	Não disponível

			novas tecnologias de comunicação e a educação a distância. (Res. 007/2009-COU).		cursos de educação a distância no Brasil. (Res. 007/2009-COU)	
UEM - Universidade Estadual de Maringá	Pedagogia a distância	Educação e novas tecnologias	Ementa: Socialização da informação e do conhecimento. O uso de novas tecnologias na educação. Ambientes de aprendizagem mediados por novas tecnologias. Informática educativa. As novas tecnologias de comunicação e a educação a distância. (Res. 007/2009-COU).	68 2º. ano	Objetivos: Promover uma reflexão sobre as implicações sociais e pedagógicas do uso das novas tecnologias na educação. Analisar o impacto provocado pelo desenvolvimento das novas tecnologias para a criação de cursos de educação a distância no Brasil. (Res. 007/2009-COU)	Não disponível
UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná	Site não abre	-	-	-	-	-
UEPG - Universidade de Ponta Grossa	Pedagogia presencial	503223 - Tecnologia da informação e comunicação	O processo de comunicação e as tecnologias/mídias. Tecnologias/Mídias em diferentes perspectivas: conceitos, histórico e usos sociais. Abordagens teórico-práticas das tecnologias/mídias e sua relação com a educação presencial e a distância.	68 h 4º. ano	Programas não postados no site	Não disponível
UNICENTRO - Universidade do Centro-Oeste do Paraná	Pedagogia presencial	Novas tecnologias aplicadas à educação (1662) C/H68	Ambientes informatizados de aprendizagem: o papel da escola e do professor no processo de ensino-aprendizagem. Uso pedagógico de aplicativos desenvolvidos em várias	68 h 2º.ano	Programas não postados no site	Não disponível

			linguagens. Estudo sobre o uso e aplicação da Internet na escola. Organização de atividades para os anos iniciais utilizando os recursos tecnológicos disponíveis para alunos portadores ou não de necessidades educacionais especiais.			
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Pedagogia presencial	Não possui disciplina sobre uso das tecnologias	Não possui	-	Programas não postados no site	Não disponível
UFPR - Universidade Federal do Paraná	Pedagogia presencial	EP099 Educação, Tecnologia e Cultura das Mídias 30h	Não possui	30 h 4º ano	Programas não postados no site	Não disponível
UFPR - Universidade Federal do Paraná	Pedagogia presencial	EDP 032 - TICs- Tecnologias da Informação e Comunicação Educativa	Não possui	1º Período	Programas não postados no site	Não disponível
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul	Licenciatura em Pedagogia presencial	Tecnologias digitais e educação	Não possui	-	Programas não postados no site	Não disponível
RIO GRANDE DO SUL						
UERSG - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Pedagogia: Licenciatura presencial e a distância	Tecnologias da Educação	Não possui	60 h 4ºsemes -tre	Programas não postado no site	PDI – Desenvolver, apoiar e utilizar novas tecnologias didático-pedagógicas.
FURG - Universidade	Pedagogia licenciatura	Mídias e educação	Ementa: Análise da produção, funcionamento e	60 h 7º.	Programas não postado no site	Não disponível

Federal do Rio Grande			recepção de processos da cultura das mídias e dos processos mediáticos, na organização simbólica na sociedade contemporânea. O papel da mídia na educação e na cultura escolar. As estratégias e experiências culturais da sociedade de consumo de massa e suas repercussões no campo educacional.	período		
FURG - Universidade Federal do Rio Grande	Pedagogia - Licenciatura - Graduação - Modalidade a Distância	Não possui disciplina sobre uso das tecnologias	Não possui	Não possui	Não possui	Não disponível
IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Pedagogia licenciatura	Educação e tecnologias da informação e comunicação	Ementa: Paradigmas científicos e sua influência na concepção de tecnologia aplicada à educação. O uso de recursos tecnológicos na educação como estratégias de intervenção e mediação nos processos de ensino e de aprendizagem. Potencialidades e limites do uso das TICs. Análise dos diferentes softwares na educação. O uso de diferentes espaços on line na educação, como possibilitadores da comunicação, interação e construção coletiva do conhecimento (chat, blog,	60 h 1ºsemes -tre	Programas não postados no site	Não disponível

			MSN, fotolog...).			
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas	Pedagogia licenciatura	Não possui grade postada	Não possui ementa postada	-	Programas não postados no site	Não disponível
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Licenciatura em Pedagogia	Mídia, tecnologias digitais e educação	Relações entre ciência, técnica e cultura. Pedagogias dos meios de comunicação e informação. Tecnologias digitais e educação: articulações epistemológicas, metodológicas e técnicas. Estudo das linguagens dos diferentes produtos da mídia e dos artefatos digitais, no âmbito das práticas escolares. Avaliação e aplicação das diversas tecnologias na educação.	45 h 1ºsemes -tre	Programas não postados no site	Não disponível
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Licenciatura em Pedagogia	Mídia e tecnologias digitais em espaços escolares	Disciplina de caráter teórico-prático que visa estudar os processos pedagógicos da mídia e das tecnologias digitais e suas implicações/relações no que diz respeito ao ensino e aprendizagem escolar.	30 h Facultati -va	Programas não postados no site	Não disponível
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Curso de graduação em Pedagogia (Licenciatura) a distância	Educação e tecnologias da comunicação e informação	Enfoca os conceitos e práticas relacionadas à colaboração e cooperação na formação de redes e comunidades de conhecimento, bem como à diferenciação entre conhecimento e informação	90 h 1º. período	Programas não postados no site	Não disponível

			para a aprendizagem.			
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Curso de graduação em Pedagogia (Licenciatura) a distância	Mídias e tecnologias digitais em espaços escolares	Disciplina de caráter teórico-prático que visa estudar os processos pedagógicos da mídia e das tecnologias digitais e suas implicações/relações no que diz respeito ao ensino e aprendizagem escolar.	30 h Facultati -va	Programas não postados no site	Não disponível
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria	Pedagogia – Licenciatura	Não possui grade postada	Não possui ementa postada	-	Programas não postados no site	Não disponível
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa	Licenciatura em Pedagogia	Tecnologias da Informação e Comunicação Aplicadas à Educação	Constituir uma visão crítica, teórica e prática do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, considerando os diferentes papéis a serem assumidos por professores e alunos em uma sociedade pautada pelo conhecimento.	60 h. 3ºsemes -tre	Programas não postados no site	Não disponível
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul	Licenciatura em Pedagogia	Tecnologias digitais e educação	Não possui ementa postada	60 h 9º Semes- tre	Programas não postados no site	Não disponível
SANTA CATARINA						
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul	Licenciatura em Pedagogia	Não está postada a grade curricular	Não possui ementa postada	Não está postado	Não possui	UFFS – PPI São princípios norteadores do Projeto Pedagógico Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul: a) desenvolver em todos os estudantes da UFFS as habilidades e competências

						instrumentais consideradas fundamentais para o bom desempenho de qualquer profissional (capacidade de análise, síntese, interpretação de gráficos, tabelas, estatísticas; capacidade de se expressar com clareza; dominar minimamente as tecnologias contemporâneas de informação e comunicação)
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina	Licenciatura em Pedagogia	MEN5141 Tecnologia Educacional	Evolução histórica e tendências da Tecnologia Educacional. Pressupostos teóricos. A Tecnologia Educacional na educação brasileira e suas perspectivas tecnológicas de ensino. Interação entre estímulos tecnológicos.	72 h opcional	Não possui	Não possui
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina	Licenciatura em Pedagogia	MEN5105 Tecnologia de Comunicação Digital e Transposições Didáticas	Cibercultura e a Pedagogia. Tecnologia de Comunicação Digital e o saber transversal. Multimídia e transposição didática. Mediação pedagógica em ambiente atual e virtual. Construindo um observatório pedagógico: leitura e produção de texto e de hipertexto.	72 h opcional	Não possui	Não possui
FURB - Fundação	Licenciatura em	EDU.0169.00-1 Tecnologia	Conceito de Tecnologia Educacional. Histórico e	72 h 7º	Não possui	Não possui

Universidade Federal de Blumenau	Pedagogia	Educação e Aprendizagem	evolução dos recursos tecnológicos na educação. Ambientes de aprendizagem e comunicação docente. Espaços de aprendizagem online. Ciberespaço e educação. Inserção no cotidiano escolar da Educação Básica. Objetivo: Estudar a evolução histórica das tecnologias educacionais como fundamento para a compreensão da comunicação docente através do uso das novas tecnologias da informação e da comunicação bem como as linguagens e espaços de através do uso das novas tecnologias da informação e da aprendizagem.	período		
UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense	Licenciatura em Pedagogia	Ensino e aprendizagem no mundo digital	Não está postado	7ª Fase	Não possui	2.2.1 Perfil do Pedagogo da UNESCO O pedagogo deve assumir uma postura crítica, coerente e ética, consciente que sua função implica em: criatividade, responsabilidade; companheirismo (espírito de grupo), humildade, respeito e comprometimento. Deve ser, dedicado; interessado,

						responsável; atuar de forma que haja coerência entre sua teoria e sua prática, estando permanentemente atualizado; ter domínio da tecnologia educacional das metodologias de ensino nas diferentes concepções. Deve ter sólida formação teórica, sendo produtor de conhecimentos científicos. Enfim, deve apresentar uma postura comprometida eticamente com a aprendizagem e a formação do cidadão como agente de transformação.
UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense	Licenciatura em Pedagogia	Projeto de aprendizagem em ambientes virtuais	Não está postado	Optativa	Não possui	Não está postado
UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina	Licenciatura em Pedagogia	Educação e mídias	Estudo dos processos de comunicação e dos recursos tecnológicos na sociedade contemporânea. A utilização das tecnologias no processo educativo. Recursos tecnológicos na educação.	60 h 8º Fase	Não possui	Não está postado
USJ - Universidade Municipal de São José	Pedagogia	Educação, mídias e tecnologias	Não está postado	72 h 6ª Período	Não possui	Não está postado

Fonte: A pesquisadora /2011

APÊNDICE C - TESSAURUS COM RESPECTIVA CONTAGEM DE PALAVRAS

PALAVRAS	DCN	LDB	Resolução 1/2006	Total
COMUNICAÇÃO	3	2	3	8
DIGITAIS	0	1	0	1
DIGITAL	0	1	0	1
DISTÂNCIA	0	12	0	12
ELETRÔNICO	0	0	0	0
EQUIPAMENTOS	0	2	0	2
INCLUSÃO	0	0	0	0
INOVADOR	0	0	0	0
INOVADORAS	1	0	1	2
LINGUAGEM	0	0	0	0
LINGUAGENS	2	0	2	4
MATERIAIS	1	2	1	4
MATERIAL	0	4	0	4
MEIOS	2	4	2	8
MÚLTIPLAS	0	0	0	0
NOVAS	0	1	0	1
PRESENCIAIS	0	1	0	1
PRESENCIAL	0	2	0	2
RADIODIFUSÃO	0	1	0	1
RECURSOS	1	29	1	31
SIGNIFICATIVA	0	0	0	0
SIGNIFICATIVAS	1	0	1	2
TECNOLOGIA	0	4	0	4
TECNOLOGIAS	1	1	1	3
TECNOLÓGICA	0	11	0	11
TECNOLÓGICO	0	0	0	0
TECNOLÓGICOS	0	2	0	2
TÉCNICA	0	10	0	10
TÉCNICAS	0	2	0	2
TÉCNICO	0	2	0	2
TÉCNICOS	0	2	0	2
TRANSFORMAÇÃO	1	1	1	3
TRANSFORMADO	0	1	0	1
TRANSFORMADORES	0	0	0	0
TRANSFORMAR	0	0	0	0
Total	13	98	13	124

**APÊNDICE D - QUADRO ANALÍTICO - DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O
CURSO DE PEDAGOGIA**

Quadro Analítico – Documentos oficiais para o Curso de Pedagogia			
Documento	Descrição	Menção às TICs	Análise
Resolução CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005	Relatório da Comissão Bicameral, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.	<p>1. “[...]contemplar, entre outros muitos temas: [...] a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação (p.4)”.</p> <p>2. “Por conseguinte, o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas; (p. 8)”.</p> <p>3. “um núcleo de estudos básicos articulará: [...] h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, de teorias relativas à construção de aprendizagens, socialização e elaboração de conhecimentos, de tecnologias da informação e comunicação e de diversas linguagens; (p.11)”.</p>	Ênfase às TICs considerando a EaD como possibilidade “ <i>para e na</i> ” formação inicial do pedagogo. Aprendizagem significativa. Articulação das TICs à: didática, metodologias e linguagens. “Domínio das tecnologias” com conotação instrumental.
Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.	Artigo 4º, parágrafo único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: [...]VII - 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	Reestruturação com supressão de menções destinadas á utilização das TICs, especialmente no que se refere a EaD.

<p>Resolução CNE/CP nº 1, 15 de maio de 2006</p>	<p>Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.</p>	<p>aprendizagens significativas; Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...]VII - 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;</p>	<p>Permanece a menção ao domínio das TICs relacionadas ao processo ensino-aprendizagem significativo. A ação de organização e gestão de sistemas é suprimida nesse artigo.</p>
---	---	---	--