



**UNIVERSIDADE TIRADENTES
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A INSERÇÃO DAS
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
(TIC) NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**

ALBANO DE GOES SOUZA

ARACAJU, SE - BRASIL
FEVEREIRO – 2013



**UNIVERSIDADE TIRADENTES
DIRETORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: A INSERÇÃO DAS
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
(TIC) NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade Tiradentes para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração em Educação.

ALBANO DE GOES SOUZA

Orientador: Profº Drº Ronaldo Nunes Linhares

ARACAJU, SE - BRASIL
FEVEREIRO - 2013

ENTRE A PRÁTICA E A TEORIA: A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

ALBANO DE GOES SOUZA

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE TIRADENTES COMO PARTE DOS REQUISITOS NECESSÁRIOS PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Aprovada por:

Prof^o. Dr^o. Ronaldo Nunes Linhares (UNIT)

Prof^a. Dr^a. Maria Neide Sobral (UFS)

Prof^a. Dr^a. Simone Lucena Ferreira (UNIT)

ARACAJU, SE - BRASIL
FEVEREIRO – 2013

S729e Souza, Albano de Goes

Entre a teoria e pratica: a inserção das tecnologias da informação e Comunicação (TIC) na formação docente inicial da Universidade Estadual de Feira de Santana. / Albano de Goes Souza; orientador: Ronaldo Nunes Linhares. – Aracaju, 2013.

98p. : il

Inclui bibliografia.

Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Tiradentes, 2013

1.Educação. 2. Formação social . 3. Formação docente. I. Linhares, Ronaldo Nunes. (orient.) II. Universidade Tiradentes. III. Título.

CDU: 37

DEDICATÓRIA

Aos meus progenitores, Zoralene Goes e José Miranda,
meu porto seguro

AGRADECIMENTOS

AGRADEÇO...

...aos meus pais, Zoralene Goes e José Miranda, a quem também dedico esse trabalho, pois sem o total apoio deles não estaria realizando as grandes conquistas de minha vida.

... com toda minha admiração, ao Prof^o Dr^o Ronaldo Nunes Linhares (orientador), pessoa com quem convivi durante dois anos e me demonstrou que em educação é possível ser crítico e ao mesmo acreditar na mudança.

...aos meus amigos do mestrado, em especial, Elbênia Marla e Soraya Menezes com quem passei horas discutindo sobre o processo educativo brasileiro.

...ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED-UNIT- Mestrado em Educação) que me acolheu e possibilitou o desenvolvimento de minha pesquisa de forma efetiva.

... aos docentes do Mestrado em Educação por me auxiliarem no arcabouço teórico de minha pesquisa, a partir das disciplinas as quais participei.

...a Fundação de Amparo a Pesquisa e Inovação Tecnológica (FAPITEC-SE) pelo apoio financeiro, a partir da bolsa de mestrado, sem a qual seria tortuoso percorrer esse caminho.

...as Prof^{as} Dr^{as} Simone Lucena e Maria Neide Sobral pela leitura crítica e contribuições do enriquecimento do meu trabalho.

...aos sujeitos colaboradores da minha pesquisa (Licenciandos, Egressos e Docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana) pela paciência e olhar sobre a inserção das TIC nas licenciaturas da instituição.

...a Prof.^a Dr^a Solange Mary Moreira Santos (DEDU - UEFS) pela compreensão e generosidade em ceder o espaço, equipamentos e bolsistas de Iniciação Científica do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (NUFOP - UEFS) para o desenvolvimento da coleta de dados.

... ao Prof.^a Dr^a Delmar Broglio (DTEC-UEFS) pela criticidade e orientação recebida durante o processo da minha formação inicial enquanto pesquisador.

... aos meus amigos da “Geografia UEFS 2007.2”, que sempre acreditaram em meu potencial e me incentivaram no sentido acreditar que educação crítica e de qualidade é possível.

...Aos meus amigos do “velho e bom Conjunto Feira VI”, em Feira de Santana, Bahia, pela hospedagem, carinho e amizade, que motivaram e sempre me motivarão a retornar “ao lugar que me faz feliz”.

RESUMO

A sociedade pós-industrial é marcada por inúmeras transformações, sejam elas de ordem econômica, política e/ou cultural. As barreiras espaço-temporais, que estão presentes nesse contexto histórico-social não impedem os avanços científicos e tecnológicos. Esse processo propicia um novo olhar à sociedade, possibilitando que a comunicação e a informação façam parte do cotidiano das pessoas, construindo um mundo diferente e diferenciado, um mundo de transição onde as relações sociais ocorrem em contextos dinâmicos e os instrumentos e as maneiras de comunicar-se são alterados constantemente, a partir do surgimento de novas exigências e necessidades sociais. Com base nesta realidade, essa dissertação tem como objeto de estudo as licenciaturas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em especial as de Pedagogia e Geografia, pois, apesar da universidade em questão oferecer catorze cursos de formação de professores (Letras com Espanhol, Letras com Francês, Letras com Inglês, Letras Vernáculas, Música, Filosofia, Geografia, História, Pedagogia, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Matemática e Química) foi constatado que apenas essas dois oferecem em suas matrizes curriculares, elementos que levam a discussão sobre educação e tecnologias. Este estudo busca compreender o lugar das TIC na formação inicial de professores, a partir da análise das políticas e normas nacionais para a formação docente e as TIC, o que é discutido nas matrizes curriculares e programas de formação das licenciaturas da UEFS sobre Educação e TIC e os conhecimentos apropriados pelos licenciandos/licenciados ao concluírem disciplinas que discutem esta temática. Os sujeitos colaboradores deste estudo foram os licenciandos dessas graduações que cursam as disciplinas que tratam da temática Educação e TIC; os egressos dos anos de 2009 e 2010 dessas licenciaturas; os docentes das disciplinas. Os instrumentos de coleta de dados foram o questionário semiaberto, a entrevista estruturada e o grupo focal. A análise dos dados foi realizada a partir da utilização do software de análise qualitativa WebQDA e o olhar sobre as informações obtidas baseou-se na análise do conteúdo do discurso do sujeito, a partir da identificação do sujeito, da ideologia, do contexto histórico e da intertextualidade. A partir disso conclui-se que as disciplinas das licenciaturas da UEFS são insuficientes para que ao concluir o processo formativo, o licenciando, tenha condições de discutir e utilizar as tecnologias em sua prática educativa, assim, não há efetividade na proposta de inserção das tecnologias na instituição, visto que, em relatos, os sujeitos colaboradores da pesquisa não se sentem preparados para utilizá-las.

ABSTRACT

The post-industrial society is marked by many changes, be they economic, political and / or cultural. The spatio-temporal barriers, which are present in this socio-historical context does not prevent scientific and technological advances. This process provides a new look to the company, enabling communication and information are part of everyday life, building a different world and different, a world of transition where social relationships occur in dynamic contexts and tools and ways to communicate if they are constantly changing, from the emergence of new social needs and demands. Based on this reality, this dissertation has as its object of study the graduate of the State University of Feira de Santana (UEFS), particularly in Education and Geography because, although the university in question fourteen offer training courses for teachers (with Lyrics Spanish, with French lyrics, lyrics with English, Vernacular Literature, Music, Philosophy, Geography, History, Education, Life Sciences, Physical Education, Physics, Chemistry and Mathematics) we found that only these two offer on their menus curricular elements that lead discussion on education and technology. This study seeking to understand the place of ICT in initial teacher training, based on the analysis of policies and national standards for teacher education and ICT, which is discussed on curricular and training programs on the degree of UEFS and Education ICT and knowledge appropriate for undergraduates / graduates to complete courses that discuss this topic. The subjects of this study were the contributors of these graduations undergraduates who attend the disciplines that deal with the theme Education and ICT graduates of the years 2009 and 2010 these degrees; teachers of disciplines. The instruments of data collection were semi-open questionnaire, structured interview and focus group. Data analysis was carried out using the qualitative analysis software WebQDA and look over the information obtained was based on discourse analysis of the subject, from the identification of the subject, ideology, and the historical context of intertextuality. From this it follows that the disciplines of the undergraduate UEFS are insufficient to conclude that the formative process, the licensing, is able to discuss and use technologies in their educational practice, so there is no effectiveness in the proposed integration of technologies the institution, since in reports, the subjects of the research collaborators do not feel prepared to use them.

SUMÁRIO

Lista de Figuras, Gráficos e Fluxogramas.....	p. 10
Lista de Tabelas.....	p. 11
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	p. 12
INTRODUÇÃO	p. 14
Lócus do Estudo: a Universidade Estadual de Feira de Santana e seu processo histórico-cultural.....	p. 16
Caracterização Geral do Estudo	p. 18
Estrutura da Dissertação.....	p. 19
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	p. 22
1.1 - A educação como elemento de formação social e as tecnologias da informação e comunicação na sociedade pós-industrial	p. 23
1.2 - Educação, Formação Docente e TIC	p. 25
1.3 - O papel da universidade na formação docente inicial	p. 31
1.4 - Formação Docente Inicial: os primeiros passos do docente.....	p. 33
1.5 - A relação teoria e prática na docência.....	p. 37
1.6 – Políticas públicas para inserção das TIC na educação e a formação de professores	p. 39
1.6.1 – O histórico das políticas públicas para inserção das TIC na educação	p. 40
1.7 - A formação docente para utilização das TIC na educação.....	p. 46
1.7.1 - Projeto Formar I e II	p. 47
1.7.2 - Programa Mídias na Educação	p. 49
CAPÍTULO II – METODOLOGIA: finalidades e questões investigativas	p. 52
2.1 – Sujeitos, instrumentos e procedimentos: a análise da pesquisa	p. 52
2.1.1 Coleta de Dados.....	p. 52
2.1.2 Organização dos Dados	p. 55
2.1.3 Análise dos dados a partir do software WebQDA	p. 56
CAPÍTULO III – AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA: um olhar sobre os dados	p. 60
3.1 - A relação entre as licenciaturas da UEFS e as legislações estatais para o uso das TIC na formação de professores	p. 60
3.2 - As questões da formação docente: os discursos dos sujeitos colaboradores	p. 63
3.2.1 O que dizem os sujeitos sobre as TIC na formação do professor	p. 64
3.2.2 - Qual a concepção de Tecnologias dos sujeitos colaboradores?.....	p. 69
3.2.3 - Os docentes e os licenciandos acreditam que há distanciamento entre a teoria a prática no processo de formação docente?	p. 73
3.2.4 - Os docentes, licenciandos e os egressos acreditam que os conhecimentos sobre TIC adquiridos na UEFS durante processo de formação docente inicial são suficientes para a sua utilização na prática educativa?	p. 77
4. CONCLUSÃO	p. 81
REFERÊNCIAS	p. 84
ANEXOS	p. 91

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E FLUXOGRAMAS

FIGURA 01: Banco de dados online	p. 55
FIGURA 02: Estrutura do Software WebQDA	p. 57
FIGURA 03: Codificação	p. 58
FIGURA 04: Questionamento	p. 58
GRÁFICO I: Profissões ao concluírem o ensino Médio	p. 34
GRÁFICO II: Gênero dos licenciandos	p. 65
GRÁFICO III: Idade dos licenciandos	p. 65
GRÁFICO IV: Licenciatura	p. 66
GRÁFICO V: Gênero dos egressos	p. 67
GRÁFICO VI: Idade dos egressos	p. 67
GRÁFICO VII: Rede de ensino.....	p. 68
FLUXOGRAMA I: Síntese Metodológica.....	p. 59

LISTA DE TABELAS

TABELA I: Alunos matriculados por licenciaturas no ano 2011	p. 17
TABELA II: Ementas das disciplinas analisadas	p. 61
TABELA III: Egressos das licenciaturas	p. 68

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACA - Ambiente Colaborativo de Aprendizagem;
BIRC- Grupo Econômico formado pelo Brasil, Rússia, Índia e China;
CEFAM - Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério;
CENIFOR - Centro de Informática do MEC;
CIEDS - Centros de Informática Educativa;
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;
CONSED - Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação;
DTEC – Departamento de Tecnologia;
FIES - Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior;
FUEFS - Fundação Universidade de Feira de Santana;
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação;
LEC/UFRGS - Laboratório de Estudos Cognitivos;
LEGS - Laboratórios de Ensino de Geografia;
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul;
MIT - Massachusetts Institute Technology;
NIED - Núcleo de Informática Educativa;
NUFOP/UEFS -Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores;
PAIE - Programa de Ação Imediata em Informática na Educação;
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais;
PEEB - Plano Estadual de Educação da Bahia;
PNE - Plano Nacional de Educação;
PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação;
PRONINFE - Programa Nacional de Informática Educativa;
PROUNI - Programa Universidade para Todos;
SEED/MEC - Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação;
SEI -Secretaria de Informática do Governo Brasileiro;
TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação;
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação;
UCA - Projeto Um Computador por Aluno;
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana;
UFBA -Universidade Federal da Bahia;
UFPEL - Universidade Federal de Pelota;
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos;
UNB -Universidade de Brasília;
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação;
UNEB - Universidade do Estado da Bahia;
UNIABC - Universidade do Grande ABC;
UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas;
USP - Universidade de São Paulo;

“A educação não muda o mundo. A educação muda pessoas e pessoas transformam o mundo”.

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

A sociedade pós-industrial é marcada por inúmeras transformações, sejam elas de ordem econômica, política e/ou cultural. As barreiras espaço-temporais, que estão presentes nesse contexto histórico-social não impedem os avanços científicos e tecnológicos. Esse processo propicia um novo olhar à sociedade, possibilitando que a comunicação e a informação façam parte do cotidiano das pessoas, construindo “um mundo diferente e diferenciado, um mundo de transição [...]” (LINHARES, 2007, p. 15), onde as relações sociais ocorrem em contextos dinâmicos e os modos de se comunicar são alterados constantemente, a partir do surgimento de novas exigências e necessidades sociais.

É nessa conjuntura que a importância da educação é vislumbrada, pois é a partir dela que ocorre a formação dos indivíduos na sociedade, assim, esse processo educativo pode ser entendido como a “influência e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando concepção de mundo, ideias, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais” (LIBÂNEO, 1994, p. 23), ou ainda como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 01).

Inúmeras são as modalidades de educação, contudo, pode-se diferenciá-las no contexto social, em educação formal e não formal. A educação formal, também denominada de educação escolar é a modalidade que ocorre em locais oficiais, como as escolas, “espaço de transmissão sistemática do saber historicamente acumulado pela sociedade” (RIOS, 2005, p. 34). Já a educação não formal ocorre em espaços comunitários, tais como sindicatos e Organizações Não Governamentais (ONGs), “territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais” (GOHN, 2006, p. 29).

O papel do professor emerge nessas duas modalidades e tem por incumbência a condução do processo educativo nos diversos contextos, a partir dos saberes desenvolvidos em sociedade. Essa ação pressupõe aos docentes saberes, tais como, a criticidade, o bom senso, a curiosidade, a pesquisa, disponibilidade para o diálogo e a convicção que a mudança é possível (FREIRE, 1996), elementos que poderão auxiliá-los em suas práticas educativas.

Esses saberes são adquiridos em diversos momentos, como na formação docente inicial em instituições específicas (Universidades, Faculdades e Centros Universitários), na formação continuada, durante o processo de reconstrução de sua prática educativa, e também no próprio exercício da docência, na relação educador/educando, onde são aprofundadas as questões do ensinar não é apenas transferir conhecimento e que ensinar é uma especificidade humana (FREIRE, 1996).

O presente estudo possui como foco a formação docente inicial para a educação formal e a sua relação com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), assim, com o objetivo de analisar o modo como esta universidade prepara os futuros professores para a sociedade onde as relações sociais são mediadas por novos suportes e linguagens tecnológicas de informação e comunicação.

No que diz respeito à formação docente inicial, os estudos de Mello (2000), Pereira (1999), Charlot (2008), Cury (2003), Almeida; Biajone (2007) colocam o processo inicial de formação do professor como elemento estruturante da educação. Contudo, até que ponto as licenciaturas, realmente, preparam o professor para a educação da sociedade da informação/comunicação? Como as propostas pedagógicas desses cursos de formação de professores contemplam elementos que levam o futuro docente a refletir sobre o papel, a presença e o uso das TIC como suportes mediadores da prática pedagógica e do processo de ensino-aprendizagem na escola do século XXI?

As TIC na educação não são elementos novos, há tempos, a sociedade elabora instrumentos para auxiliarem o processo educativo e alguns deles perpassam as barreiras temporais, como, a lousa, o giz, o livro e a própria escrita, contudo, atualmente, as denominadas tecnologias digitais¹adentram os espaços educativos e direcionam a postura do professor perante o contexto da educação na sociedade pós-industrial.

Dessa maneira, a educação exige do docente saberes relacionados às tecnologias, no entanto, percebe-se que as licenciaturas não oferecem respostas adequadas a essa nova demanda. As faculdades de educação estruturaram os cursos de formação docente como “se as tecnologias digitais ainda não tivessem sido inventadas como recurso em atividades de ensino-aprendizagem” (MARINHO, 2006, p. 02).

¹Dentre os artefatos tecnológicos típicos da atual cultura digital, com os quais os alunos interagem mesmo fora dos espaços da escola, estão os jogos eletrônicos, que instigam a imersão numa estética visual da cultura digital; as ferramentas características da Web 2.0, como as mídias sociais apresentadas em diferentes interfaces; os dispositivos móveis, como celulares e computadores portáteis, que permitem o acesso aos ambientes virtuais em diferentes espaços e tempos, dentre outros. (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 03).

A partir disso, o objetivo procurou-se especificamente:

- Realizar o estado arte sobre Sociedade da Informação, Tecnologias da Informação e Comunicação, Currículo, Prática Educativas e Formação Docente;
- Analisar o processo de formação docente inicial nas licenciaturas em Pedagogia e Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC);
- Analisar os conteúdos programáticos das disciplinas e as políticas públicas que envolvam a temática TIC nas graduações em questão;
- Analisar os discursos dos sujeitos participantes do processo de formação docente inicial da UEFS.

Com base nessa realidade, esta dissertação tem como objeto de estudo as licenciaturas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em especial as de Pedagogia e Geografia, pois apesar da universidade em questão oferecer catorze cursos de formação de professores (Letras com Espanhol, Letras com Francês, Letras com Inglês, Letras Vernáculas, Música, Filosofia, Geografia, História, Pedagogia, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Matemática e Química), somente estas duas oferecem em seu currículo, elementos que propiciam a discussão sobre a relação educação, TIC e formação docente inicial.

O “lócus” deste estudo: a Universidade Estadual de Feira de Santana e seu processo de formação histórico-cultural

No intuito de conhecer o lócus onde o estudo se desenvolve é interessante construir o panorama histórico-cultural da UEFS, a partir do seu processo de constituição no município de Feira de Santana e seu papel na formação de professores da região do semiárido baiano. Assim, a História nos relata que a formação de professores na UEFS é anterior a sua própria constituição enquanto universidade, datando de 1968, quando o governo vigente iniciou a criação das faculdades de formação docente nas principais cidades do interior do Estado da Bahia.

Em Feira de Santana, foi criado um campus da Faculdade Estadual de Educação (FEEFS), instituição responsável pela formação de grande parte do corpo docente, não só do município, assim como das cidades circunvizinhas. Em 1969, com a criação da Fundação Universidade de Feira de Santana (FUEFS), a partir do decreto nº 21583/69, iniciou-se a ofer-

ta das seguintes licenciaturas: Letras, com habilitação em Inglês ou Francês; Ciências, com habilitação em Matemática, Biologia ou em Ciências do 1º grau; Estudos Sociais, com habilitação em Educação Moral e Cívica ou em Estudos Sociais de 1º grau. O reconhecimento desses cursos só ocorreu a partir do Decreto Presidencial nº 78.371/76. Em dezembro de 1980 ocorreu à transformação da FUEFS em autarquia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) (SITIENTIBUS, 1982).

Desde sua criação até os dias atuais, a UEFS ganhou dimensão física e social, tornando-se referência de ensino superior no Estado da Bahia. De acordo com dados recentes², a universidade contava, em dezembro de 2011, com 3.055 (três mil e cinquenta cinco) licenciados divididos nas 14 (catorze) licenciaturas (ver Tabela I).

TABELA I
ALUNOS MATRICULADOS POR LICENCIATURAS NO ANO 2011

CURSOS	SEMESTRE 2011.2
Licenciatura em Pedagogia	310
Licenciatura em Geografia	395
Licenciatura em História	328
Licenciatura em Filosofia*	40
Licenciatura em Física	238
Licenciatura em Química*	30
Licenciatura em Matemática	312
Licenciatura em Ciências Biológicas	345
Licenciatura em Educação Física	302
Licenciatura em Música*	20
Licenciatura em Letras com Língua Inglesa	154
Licenciatura em Letras Vernáculas	321
Licenciatura em Letras com Língua Espanhola	160
Licenciatura em Letras com Língua Francesa	100
TOTAL	3.055

Fonte: < www.uefs.br/assessorias/asplan/uefs-em-dados>. Acesso em: 20 dez. 2012.

* Essas licenciaturas foram incorporadas a UEFS no início de 2011.

²Pró-reitora de Graduação – A UEFS em dados - Dezembro de 2011. Disponível em: <<http://www.uefs.br/porta/assessorias/asplan/menu/uefs-em-dados.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2012.

Com base nesses números verifica-se que a UEFS exerce papel de importância no contexto da formação docente baiana, reforçando a necessidade de um estudo que procure compreender a dinâmica da inserção das TIC na formação dos professores que frequentam/frequentaram a instituição.

O interesse neste estudo surgiu das experiências adquiridas pelo pesquisador durante a licenciatura em Pedagogia realizada na Universidade do Grande ABC (UniABC), no município de Santo André, no Estado de São Paulo e ampliada ao ingressar na licenciatura em Geografia da UEFS, onde efetivamente ocorreu o contato inicial com pesquisas de iniciação científica que oportunizaram a ampliação das questões sobre educação, formação docente e TIC.

Ao analisar a temática “a inserção das TIC nas licenciaturas” é constatado que esse assunto não se configura como algo inédito. São inúmeros os trabalhos que se debruçaram sobre a questão, estabelecendo relações entre o processo de formação docente e o uso das tecnologias nas práticas educativas.

Ao realizar levantamento sobre o estado da arte nesta temática, destaca-se a contribuição de Marcolla; Porto (2004, p. 01) que analisa “como os alunos e professores dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) lidam com a tecnologia informática e/ou digital [...] no contexto dos Laboratórios de Informática da Graduação (LIGs)”. O estudo de Alonso (1999, p.747), sobre o “uso das novas tecnologias da comunicação nos processos de formação de professores e aponta uma determinada compreensão sobre o significado das redes comunicacionais educativas, tendo por base a experiência do Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso” e também, os estudos de Fonseca; Couto (2009) que apresentam os resultados parciais de uma pesquisa que se debruçou sobre o modo como discentes e docentes das licenciaturas ofertados no “[...] Campus II da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)– Biologia, História, Letras e Matemática – se relacionam e se posicionam no que diz respeito ao uso das TIC, no seu cotidiano e no exercício profissional (*ibid.* p. 01)”.

Sobre as TIC e a formação de professores na UEFS, não foi identificado estudos mais aprofundados sobre o tema, somente Hohenfeld (2008) relata, em um tópico de sua dissertação, a análise sobre a questão das TIC na formação de professores de Física no Estado da Bahia.

Assim, é percebida a necessidade de contribuir com o aprofundamento deste tema, a partir da percepção do lugar das tecnologias na formação inicial de professores, com base na

análise: das legislações estatais para a formação docente e as TIC; das matrizes curriculares e dos programas de formação as licenciaturas da UEFS e dos conhecimentos apropriados pelos licenciandos/egressos ao concluírem disciplinas que discutem esta temática.

Caracterização Geral do Estudo

Para atingir os objetivos propostos realizou-se: I - levantamento teórico sobre as legislações, políticas e programas estatais que tratam sobre TIC nos currículos das licenciaturas, II- identificação das disciplinas de formação de professores que trabalham a questão das TIC nas licenciaturas de Pedagogia e Geografia da UEFS; III - elaboração de um estudo comparativo sobre as políticas públicas que normatizam a formação docente inicial para o uso das TIC, as matrizes curriculares das licenciaturas em Pedagogia e Geografia da UEFS e a percepção, através dos discursos dos sujeitos colaboradores da pesquisa (Licenciandos, Egressos e Docentes), sobre a inserção dos conteúdos que discutem as TIC nessas licenciaturas.

O objeto deste estudo, como já foi frisado, são às licenciaturas da UEFS e, em especial, aquelas que apresentam em seu currículo disciplinas ou conteúdos sobre Tecnologia e Educação. Os sujeitos colaboradores deste estudo foram: I - licenciandos que cursam as disciplinas que tratam da temática Educação e TIC; II - os egressos dos anos de 2009 e 2010 dessas licenciaturas; III - os docentes das disciplinas que tratam sobre a temática Educação, Formação docente e tecnologias.

A utilização dos licenciandos matriculados nas disciplinas que tratam sobre educação e TIC está justificada no fato de que serão eles, futuros professores, que irão utilizar esses elementos na educação básica, assim, acredita-se que os conteúdos disciplinares orientam a discussão sobre a inserção dessas tecnologias na prática educativa. Os egressos dos anos de 2009 e 2010 são sujeitos colaboradores, pois é analisado o discurso daqueles que já vivenciam efetivamente a prática pedagógica pós-licenciatura, utilizando os conhecimentos/metodologias adquiridos durante a formação docente na UEFS. O marco temporal que definiu o período 2009 e 2010 tem como base a Política Nacional de Formação de Professores, instituída, a partir do decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), pois, acredita-se com base nessa normativa as licenciaturas tiveram um novo direcionamento para estruturação de cursos de formação docente contextualizados com a atual realidade educacional brasileira. Quanto aos docentes, colaboraram os responsáveis pelas disciplinas que tratam sobre Educação e TIC

nas licenciaturas em Pedagogia e Geografia da UEFS, pois são eles que apresentam e discutem, junto aos licenciandos/egressos, as teorias, estudos e práticas que auxiliam o futuro professor no exercício da docência.

No que se refere à seleção e coleta dos dados/informações para este estudo, a escolha dos instrumentos de pesquisa considerou as características e o lugar de cada sujeito colaborador enquanto contributo para a pesquisa, as possíveis dificuldades de acesso, interação e o tempo disponível destes colaboradores. Assim, optou-se em aplicar: aos graduandos, o grupo focal, aos egressos questionários semiabertos online e aos docentes a entrevista estruturada. Esses instrumentos serão detalhados no terceiro capítulo desta dissertação. A organização dos dados ocorreu, a partir da utilização do software de análise qualitativa, denominado WebQDA³. A técnica utilizada para análise e discussão dos dados foi à análise do discurso, pois esse método permitiu a “análise da fala em contexto, ajudou a compreender como as pessoas pensam e agem no mundo concreto” (GONDIM; FISCHER, 2009, p. 11) e ainda, permitiu “explorar as maneiras como os conhecimentos – a construção social de pessoas, fenômenos ou problemas – estão ligados a ações/práticas” (BURR, 1995 *apud*. GILL, 2008, p. 245).

Estrutura da Dissertação

No sentido de esclarecer o objeto de estudo analisado, a dissertação está estruturada da seguinte maneira, no primeiro capítulo é elaborado em estudo teórico sobre as TIC na sociedade pós-industrial, a partir dos conceitos de Tecnologias, Técnica e TIC, da discussão sobre a relação Educação, Formação Docente e TIC e do olhar sobre o processo histórico das Políticas Públicas que tratam sobre a inserção das tecnologias na Educação, tomando como referencial os estudos de Almeida; Silva (2011), Pretto (1996), Kenski (2003), (Moraes, 1997) e Miège (2009). Nesse capítulo, também, é discutido o papel da universidade na formação de professores e o lugar das licenciaturas na formação docente inicial, a partir da análise da importância da formação docente inicial, o histórico deste processo no país e a teoria e a prática como dicotomia nas licenciaturas. Alguns dos teóricos que embasam essa etapa do processo

³ webQDA é um *software* de apoio à análise de dados qualitativos num ambiente colaborativo e distribuído (www.webqda.com). Apesar de existirem alguns pacotes de *software* que tratam dados não numéricos e não estruturados (texto, imagem, vídeo, áudio) em análise qualitativa, poucos são os que podem ser utilizados por vários investigadores, num ambiente de trabalho colaborativo e distribuído como a internet pode oferecer. O WebQDA é um *software* direcionado a investigadores, em diversos contextos, que necessitem de analisar dados qualitativos, individual ou colaborativamente, de forma síncrona ou assíncrona.

são: Pimenta (2005), Tardif (2002), Saviani (2009); Lèvy (1999), Libâneo (1994), Schön (1992), Nóvoa (1999) e Freire (1996).

No segundo capítulo são desenvolvidas as etapas metodológicas do processo de pesquisa, a partir da descrição do método de pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e a utilização do software WebQDA como o instrumento de análise qualitativa. Nesse momento os teóricos utilizados são: Lakatos, Marconi (2006), Creswell (2010), Weller; Pfaff, (2010), Chizzotti (2003), (Gatti, 2005), (Brandão, 2006) e Souza (*et. al*, 2011).

O terceiro capítulo apresenta e discute os resultados obtidos, a partir do desenvolvimento da metodologia de pesquisa. A análise dos dados obtidos está ancorada nos fundamentos teóricos e na contribuição dos autores como lume no percurso exposto ao longo do texto. E para tal procedimento, é retomando alguns teóricos já utilizados nos capítulos anteriores, tais como, Pretto (1996), Kenski (2003), Moraes (1997), Santos (2001), Castells (2005), Santos (2010), Tardif (2002), Saviani (2009), Lèvy (1999), Libâneo (1994), Schön (1992), Nóvoa (1999) e Freire (1996).

Por fim as conclusões apresentam a análise sobre os questionamentos propostos ao longo do texto, assim, observa-se as contribuições dos sujeitos da pesquisa e sua relação com os objetivos de pesquisa, assim, relacionando os elementos primordiais dessa dissertação: políticas públicas, licenciaturas, formação docente e tecnologias no sentido de propor possíveis alterações no processo formativo na instituição a qual é debruçado o olhar.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo é apresentando o panorama sobre as TIC na sociedade pós-industrial, a partir de seus conceitos e características, bem como sua importância na educação, com base no pressuposto de que a formação docente inicial é o momento essencial para a construção da prática educativa diferenciada e baseada não mais na transmissão/recepção do conhecimento pelo aluno, e sim, na prática onde o próprio discente poderá construir o saber, a partir da mediação do docente.

No que diz respeito a este estudo a bibliografia utilizada contribuiu para compreender e fundamentar as concepções, conceitos e teorias que embasam este estudo e dentre os quais destacamos: I - A dinâmica e as características da sociedade contemporânea nas contribuições de Burbules; Torres (2004), Santos (2009), Castells (2005), II - O conceito de tecnologia, a partir dos estudos de Cysneiros (2003), Lèvy (1999) e Miège (2009) e sua ligação com a educação nas discussões de Almeida (2011), Pretto (1996), Kenski (2001) e Moraes (1997) e III - relação formação de professores e currículos das licenciaturas toma-se como norteadores os estudos de Libâneo (1994), Tardif (2002), Pimenta (2005), Schön (1992), Nóvoa (1999), Sácristan (2000) e Freire (1996).

1.1 - A educação como elemento de formação social e as TIC na sociedade pós-industrial

Na sociedade pós-industrial, as relações sociais são dinâmicas, as fronteiras geopolíticas são perpassadas por elementos da economia e o capitalismo direciona, através do consumo, as vontades e as escolhas dos grupos sociais. Diante disso, é necessário compreender os fatores que estruturam esse contexto social e entre eles, se destaca o estágio atual do processo de Globalização, que Santos (2009, p. 37) define como perverso, pois nessa conjuntura “[...] o mundo torna-se unificado – em virtude das novas condições técnicas, bases sólidas para uma ação humana mundializada [...]”.

A globalização segmenta “a sociedade em dois setores: um protegido ou incluído pelo Estado, e outro desprotegido e excluído” (BURBULES; TORRES, 2004, p. 14), ela é marcada

pelo “surgimento de instituições supranacionais, cujas decisões moldam e limitam as opções de políticas para qualquer estado específico” (*ibid.*, p. 04). Esse processo tem dinamizado e criado condições para “o desenvolvimento dos mercados econômicos, alterando os modelos de política, economia e cultura, constituindo uma economia dominada pelo sistema financeiro e pelo investimento à escala global; processos de produção flexíveis e multilocais; baixos custos de transporte; revolução nas tecnologias de informação e de comunicação [...]” (SANTOS, 2009, p. 04).

No final do século XX inúmeros acontecimentos modificaram a dinâmica social. Ocorreu uma revolução baseada na informação e na comunicação, os Estados se tornaram globais e dependentes entre si, o capitalismo oriundo da revolução industrial se reestruturou, tornando-se flexível, levando as empresas a se descentralizarem e se organizarem em redes, onde a individualização e diversificação do trabalho foi um fator marcante, as mulheres inseriram-se nesse contexto até então dominado pelos homens e a economia passou a ser global, com criação de novos mercados/blocos financeiros (União Europeia, Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), Tigres Asiáticos, Grupo Econômico formado pelo Brasil, Rússia, Índia e China (BRIC), entre outros), contudo, essa sociedade passou a ser contraditória, porque ao mesmo tempo, que criou mercados econômicos fortalecidos, promoveu vazios econômicos, como pode ser visto em alguns países africanos (CASTELLS, 2005).

É possível perceber que os sistemas políticos perderam a sua legitimidade por consequência de inúmeras denúncias e ações sobre corrupção, improbidade administrativa e nepotismo. Os movimentos sociais foram fragmentados, com atuação de forma local e com objetivos únicos. Novos sistemas digitais promoveram a integração global, a partir de redes interativas, que conectaram as pessoas, os grupos, as regiões, os países, de acordo com interesses e objetivos próprios, a partir de criação de novos canais de comunicação e informação. O avanço na infraestrutura tecnológica também é um marco importante, contudo, a infraestrutura social encontra-se em decadência (CASTELLS, 2005).

As TIC tornam-se elementos deste contexto ao beneficiar-se dos avanços que são gerados e solicitados a essa sociedade globalizada. Miège (2009, p. 26) afirma que elas são “hoje difundidas em todos os campos sociais, mas particularmente, de forma insistente e sempre renovada, na esfera da informação-comunicação”.

E como são caracterizadas as tecnologias nesse contexto?

No que diz a respeito a sua epistemologia, as tecnologias são utilizadas para um determinado fim, a partir de uma técnica específica, e sua caracterização pode ser realizada, a partir de três aspectos: o **elemento material**, as **ações humanas culturalmente condicionadas** e à **forma de relação**. De acordo com (CYSNEIROS, 2003), o elemento material é aquilo que torna a tecnologia palpável, por exemplo, o quadro, o giz, o lápis no contexto da educação, já as ações humanas culturalmente condicionadas variam a partir dos modos culturais de assimilação de objetos técnicos, condicionados pela história, como exemplo a questão da escrita, do cálculo, do desenho. Por fim, o último aspecto é a forma de relação, ou seja, a interação entre as tecnologias e os indivíduos que a utilizam, elaboram e a modificam.

Com base nesta concepção, as TIC versam sobre o processo informacional-comunicacional do indivíduo, pois:

[...] não se limitam à sua inscrição nas ferramentas em aparelhos ou dispositivos [...], elas emanam e participam de um meio quase inteiramente mercantil e até industrializado, o que impede que as pensemos somente do ponto de vista do consumo e mesmo dos usos que elas engendram, elas permitem cumprir funções múltiplas [...] e engajar ações da ordem da comunicação interindividual e mesmo 'social' da informação qualificada de 'grande público', da informação documental, das atividades ludo-educativas, da produção cultural (MIÈGE, 2009, p. 21).

Elas contribuem no processo de ampliação da:

[...] autonomia do pensar, pois as mesmas possibilitam ao sujeito a autocriação, criando diferentes formas para mediar os jogos da solidariedade humano-coletiva [...] subentende-se as TICs como elementos potencializadores para ultrapassar a linearidade do espaço e do tempo, combinando diferentes maneiras, formas e proporções para movimentar as ressonâncias do saber e do conhecimento. (ALVES; SANTOS, p. 18)

É evidente a importância das TIC para a sociedade, pois, elas deixam de ser meros objetos e tornam-se elementos de difusão do conhecimento, atuando, também na **forma de relação**. E isso é visível, ao verificar que nesse contexto social, o fluxo de informações com que o sujeito necessita lidar, transforma e dinamiza os processos sociais, neste sentido, as tecnologias existentes possuem características próprias para auxiliarem nessa condição.

No entanto, Castells (2005, p. 43) chama atenção para o fato de que elas não:

[...] determinam a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, interveem no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo.

Desse modo, o Determinismo Tecnológico, esquema lógico no qual aposta-se que um artefato, uma tecnologia, um meio, sempre condiciona os modos de percepção, de cognição e, enfim, de comunicação de uma dada pessoa e/ou cultura, é infundado, uma vez que, a tecnologia é o próprio contexto social e que ele não pode ser compreendido e legitimado, sem suas construções tecnológicas, assim, a favor da ideia de que é necessário pensar as tecnologias como produtos sociais ao invés de analisar seus impactos, a partir da invenção, produção, utilização e interpretação (LÉVY, 1999).

É nessa conjuntura que as técnicas, tecnologias e as TIC adentram todos os segmentos sociais, ocasionado uma mudança na postura com relação à construção do conhecimento e na dinâmica da vida, e isso fica evidenciado ao verificar que na educação, a informação/comunicação fazem parte do processo socioeducativo, formal e informal, permitindo aos professores e alunos criarem, adquirirem e compartilharem novos saberes nos diversos espaços educativos.

1.2 - Educação, Formação Docente e TIC

Nas discussões anteriores é visualizado que a sociedade possui características que a configuram como informacional, pois, os modos de produção e de vivência dos indivíduos baseiam-se na relação comunicação/informação. Essas condições impõem uma reflexão sobre o papel da educação nesse contexto, a partir da ideia de que as relações sociais, os modos de produção, distribuição e consumo da informação foram alterados se comparado, por exemplo, com a sociedade industrial do século XIX.

O modo para construir e internalizar o conhecimento sofreu alterações, a escola, não é mais o único espaço de construção do saber. As redes digitais são canais de informações instantâneas, fenômeno esse que o próprio espaço escolar acompanha com grandes dificuldades, assim, ocasionado à necessidade do repensar as práticas educativas atuais.

Dowbor (2001, p. 12) nos relata que:

O mundo que hoje surge constitui ao mesmo tempo um desafio e uma oportunidade ao mundo da educação. É um desafio, porque o universo de conhecimentos está sendo revolucionado tão profundamente, que ninguém vai sequer perguntar à educação se ela que se atualizar. A mudança é hoje uma questão de sobrevivência, e a contestação não virá de “autoridades”, e sim do crescente e insustentável “saco cheio” dos alunos, que diariamente comparam os excelentes filmes e reportagens científicas que surgem na televisão, nos jornais e com as mofadas apostilas e repetitivas lições da escola.

O processo de desenvolvimento do indivíduo, que “envolve a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais” (LIBÂNEO, 1994, p. 22), é marcado pela diminuição da participação dos Estados nas políticas de financiamento e regulação, assim propiciando a inserção no processo de desenvolvimento da educação, os padrões de qualidades de organismos internacionais, cujos interesses econômicos globais se contrapõem aos sociais.

Essas entidades desenvolvem um discurso, a partir de suas normativas, que homogeneiza a educação, não respeitando as diversidades locais e isso gera tensões, principalmente, no que diz respeito aos sindicatos da educação, movimentos sociais e intelectuais críticos que são contrários à diminuição do Estado na participação e financiamento da educação. O docente, nesse modelo de educação, necessita estar em constante atualização, com base em ideias de mercado, como qualidade, eficiência e produtividade (MOREIRA; KRAMER, 2007).

Os estudos críticos sobre o processo educativo procuram superar a ótica da educação denominada tradicional, onde:

[...] o saber é uma doação dos que se julgam sábios nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre neste grupo (FREIRE, 1983, p. 67).

Essa superação ocorre a partir de estruturação de um modelo de educação, onde o processo do conhecimento ocorre a partir da mediação docente, na qual a informação é um elemento importante na construção coletiva do conhecimento, direcionado a partir de quatro pilares: a capacidade de aprender a conhecer, de aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 1998).

O **Aprender a Conhecer** é a capacidade do ser em apropriar-se das ferramentas dos conhecimentos, e capacidade em descobrir, construir e reconstruir o conhecimento e questioná-lo nesse processo. **Aprender a Fazer** é a possibilidade de propiciar ao aluno aplicar o conhecimento na prática, está relacionado com sua capacidade pessoal. **Aprender a viver juntos** é a compreensão do outro, respeitar as ideias e conceitos em prol de projetos comuns, é a cooperação, por fim, o **Aprender a Ser** vê a educação como oportunidade para o desenvolvimento completo do indivíduo, a partir de sua inteligência, sensibilidade, sentido de ética, responsabilidade pessoal e espiritualidade (DELORS, 1998).

Hoje é comum na educação a elaboração de propostas que procuram fortalecer o processo educativo. Observa-se uma gama de teorias, planos de ação, programas e elementos inseridos no espaço escolar com objetivo de avançar em aspectos que ainda possuem ranços da educação tradicional. As tecnologias na educação se caracterizam como esses elementos. São discutidos as possibilidades de encaminhamento, o método de ação e a avaliação deste processo. Porém, é observado que os professores possuem receios, o que ocasiona em alguns docentes o sentimento de recusa para a utilização dos elementos tecnológicos em suas práticas educativas.

Essas tecnologias estão presentes em vários segmentos da educação, exigindo, assim, uma postura crítica do docente, pois, se antes, a escola era observada como local de propagação do saber construído socialmente, com a inserção das tecnologias esse paradigma necessita ser revisto. A possibilidade de adquirir conhecimento “além-muros” da escola é vasta e com os elementos tecnológicos essa condição é ampliada, a partir do surgimento de novos conceitos, como redes e comunidades virtuais, tecnologias para colaboração e compartilhamento, entre outros.

O aluno na sociedade pós-industrial estabelece suas relações sociais, a partir de redes, virtuais ou não, com o auxílio das inúmeras tecnologias, e isso, reflete no modo como ele constrói o conhecimento. Essas possibilidades de novas formas de “busca do saber” exigem do docente a capacidade de romper com a concepção de educação tradicional, onde, ele é a centralidade do conhecimento, pois, nesse contexto social não se pode mais compreender o discente como uma tabula rasa, um sujeito passivo que terá acesso às informações mais relevantes somente na escola. Definidos como **nativos digitais**, esses alunos, nasceram em período onde as tecnologias digitais estão presentes (TV Digital, Computadores, Tablets e Celulares) e esse convívio influencia a educação, uma vez que, eles pertencem ao contexto tecnoló-

gico e estão aptos e manuseiam os elementos dessa sociedade, às vezes, até melhor que o próprio docente (PERKINS, 2001).

Acredita-se que o condicionante para a superação destes “receios docentes” para com a inserção das tecnologias na educação é a formação do docente para o século XXI. A partir de tal processo é possível desmistificar e refletir sobre novas formas de utilização das TIC no processo educativo. A análise crítica dessa inserção é importante, pois possibilita a compreensão de quais concepções e saberes são essenciais e auxiliam na relação educação e tecnologia.

A formação docente, de acordo Nóvoa (1999, p. 26), ao longo da história:

[...] tem oscilado entre *modelos acadêmicos*, centrados na instituição e em conhecimentos “fundamentais”, e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos “aplicados”. É preciso ultrapassar a essa dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adotando *modelos profissionais*, baseados em soluções de parternariado entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância.

Os cursos de formação docente necessitam discutir e romper com as barreiras, tanto conteudistas, como excessivamente práticas, que geram a dicotomia teoria/prática e propor discussões onde o desenvolvimento do “ser professor” ocorre a partir das necessidades sociais atuais, com base na cooperação entre aqueles que discutem a educação (as universidades, centros acadêmicos e movimentos sociais), com aqueles que fazem parte da ação educativa (os professores e alunos e a família).

Os saberes docentes necessários para o uso das tecnologias do século XXI necessitam serem considerados no processo de formação docente na atualidade. Entre esses saberes encontra-se a criticidade, a consciência de que a docência não é transferência de conhecimento, a ideia do aluno como ser inacabado e principalmente que a curiosidade faz parte do ato educativo (FREIRE, 1996).

Tardif (2002) concebe três saberes essenciais a formação do professor, os *saberes profissionais*, aqueles correspondentes aos conhecimentos construídos em instituições de pesquisa e formação, são aqueles produzidos pelas ciências da educação, os *saberes disciplinares* são os conhecimentos adquiridos na formação docente inicial, correspondem aos conteúdos das disciplinas específicas e por fim o *saberes curriculares* relacionados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos e é apresentado sobre a forma de programas escolares estabelecidos.

A relação dos saberes curriculares com as TIC é direcionador deste estudo. Espera-se que os currículos das licenciaturas considerem as necessidades dos discentes, no sentido de estruturar propostas de formação e que consigam suprir as carências e exigências do processo educativo na sociedade pós-industrial (ALMEIDA, 2009).

Ao ampliar essa análise pode-se afirmar que a postura que auxilia, no processo formativo, na reflexão da tecnologia como elemento da mediação docente é a capacidade do professor em reconhecer o novo como uma condição natural da prática educativa, onde “é próprio pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa do velho não é apenas o cronológico” (FREIRE, 1996, p. 35).

O currículo é uma questão importante na formação docente, uma vez que, ambos se relacionam e se complementam, por que não há currículo sem formação, ou formação sem a estruturação de um currículo fortalecido, principalmente para o uso das TIC, ou seja, quais conhecimentos construídos ao longo desses anos são necessários serem internalizados pelos futuros docentes para que eles ao adentrarem as salas de aulas possam atender as necessidades dos alunos que nelas se encontram. Sacristán (2000, p. 15) contribui para essa reflexão ao afirmar que o currículo “supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado”.

É no cenário educacional que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, torna-se necessária para análise e construção da relação teoria e prática. Entretanto, é importante internalizar a ideia de que esse processo é contínuo, pois, constantemente novas tecnologias são e serão incorporadas ao contexto educativo. Ocasionalmente no docente a necessidade de repensar sua formação e por consequência sua prática educativa. É nessa reflexão que fica evidente o papel e a importância do fortalecimento das políticas públicas em educação, principalmente, aquelas voltadas para o fortalecimento da formação docente.

O processo de “repensar” a prática educativa, pode caracterizar o docente como reflexivo, conceito estudado e discutido por inúmeros pesquisadores, entre eles, Schön (1992), que na ótica de Pimenta (2005, p. 19):

[...] observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey, propõe que a formação de profissionais não mais se dê nos moldes de currículo normativo que primeira apresenta ciência, depois sua aplicação e por último estágio que supõe a aplicação de alunos dos conhecimentos

técnico-profissionais. O profissional assim formado, [...] não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as repostas técnicas que esta poderia oferecer não estão formuladas.

Ao refletir sobre sua prática, o professor constrói uma nova ótica sobre o processo educativo. Assim, a reflexão sobre as TIC na educação é um fator importante na formação docente. Não se pode mais elaborar propostas curriculares, onde essas tecnologias não estão contempladas. As universidades necessitam ater-se que existe um contexto social tecnológico e que isso exige um docente que reflita sobre os condicionantes que estão presentes nessa sociedade.

O repensar da prática educativa acontece com os professores que já estão em exercício da docência, contudo, não impossibilita que as faculdades de educação estruturem propostas curriculares que envolvam temáticas atuais e levem seus alunos a refletirem sobre questões contemporâneas da educação já na formação docente inicial.

Aliás, refletir criticamente sobre o processo educativo, a partir do respeito às particularidades e as necessidades dos indivíduos, as características das sociedades, bem como, a reestruturação do modelo educativo, não mais centrado no professor e sim, na colaboração entre os sujeitos sociais que fazem parte do processo educativo pode ser considerado como objetivo fundante das licenciaturas.

Entendemos que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação contribuem para a mudança das práticas educativas com a criação de uma nova ambiência em sala de aula e na escola que repercute em todas as instâncias e relações envolvidas nesse processo, entre as quais as mudanças na gestão de tempos e espaços, nas relações entre ensino e aprendizagem, nos materiais de apoio pedagógico, na organização e representação das informações por meio de múltiplas linguagens (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 04).

Desse modo, a integração dessas tecnologias no contexto educativo, “precisa levar em conta a formação de professores em articulação com o trabalho pedagógico e com o currículo, que é reconfigurado no ato pedagógico pelos modos de representação e produção de conhecimentos propiciados pelas TDIC” (ALMEIDA, 2011, p. 08).

A formação docente inicial tem papel fundamental nessa mudança e para que isso ocorra é necessário o despertar do professor, fortalecendo sua curiosidade, a sua criticidade, o viés político de sua prática educativa, a importância dos currículos para novos elementos edu-

cativos e a crítica das políticas públicas no fortalecimento e continuidade do processo educativo.

1.3 - O papel da universidade na formação docente inicial

O movimento para formação dos docentes no Brasil iniciou suas discussões após o processo de independência do país, com a aprovação da lei das escolas de primeiras letras em 1827, onde houve a necessidade da instrução escolar das camadas populares. E para desenvolver o corpo docente nacional foi criada, em 1835, a primeira escola normal na província do Rio de Janeiro, espaço formativo esse que se ampliou a outras províncias do império nos anos posteriores até a constituição da República em 1889, momento esse, que não trouxe grandes contribuições à temática formação docente (TANURI, 2000).

As escolas normais foram os espaços de formação docente predominante durante a primeira república, contudo, a partir de 1930, com os estudos do movimento escolanovista, novas ideias surgiram para questionar essa estrutura, entre essas propostas, encontraram-se a criação dos Institutos de Educação, pelos educadores Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo⁴ e que tinha como eixo norteador as ideias pragmáticas de John Dewey (SAVIANI, 2009).

Os institutos de educação, a partir do decreto lei nº. 3.810 em 19 de março de 1932, tornaram-se “escolas de professores” e deveriam possuir em suas matrizes curriculares disciplinas como Biologia educacional, Sociologia educacional, Psicologia Educacional, História da educação e Introdução ao ensino (SAVIANI, 2009).

Esses locais de formação docente contemplavam, basicamente, três aspectos, “[...] a) princípios e técnicas; [...] b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; [...]c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação [...]” (SAVIANI, 2009, p. 145-146).

Os espaços de formação docente tinha por finalidade “desconstruir” a concepção das escolas normais de serem “ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (VIDAL, 2001, p. 79-80, *apud.* SAVIANI, 2009, p. 145) e para atingir esses objetivos esses espaços foram transformados em locais de

⁴Eles defenderam uma escola que, entendida como responsabilidade do Estado, fosse pública, leiga e gratuita, e ainda foram favoráveis à co-educação, isto é, a mesma escola e o mesmo ensino para meninos e meninas. Assim, a escola pública seria a escola comum ou única, isto é, aberta a todos sem distinção de sexo, cor ou posição social. Estes princípios indicados no Manifesto de 1932 desencadearam forte oposição dos educadores católicos, contrários não só ao controle do Estado sobre o ensino como à educação leiga (XAVIER, 2006, p.10).

estudos docentes que pode ser considerados como as bases para as faculdades de educação contemporânea.

Entre esses institutos, dois foram destaques, um localizado em São Paulo que passou a fazer parte da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e outro no Distrito Federal, que depois foi incorporado a Universidade do Distrito Federal em 1935. Ambos se tornaram referências nacionais na formação de professores para escolas secundaristas e foram as primeiras experiências de formação docente a nível superior. Essa concepção permaneceu até 1971, quando, por decorrência do golpe militar de 1964, houve necessidade da reestruturação na educação brasileira, a partir da criação de legislações específicas, como a lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971) que reestruturou o ensino primário e secundário, assim exigindo uma nova ótica na formação dos professores (SAVIANI, 2009).

A Lei nº 5.692/71 que estabeleceu as diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e a profissionalização obrigatória, transformando-as em habilitações, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, escola normal tradicional perdia o status de “escola” e, mesmo de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam, assim, os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia (TANURI, 2000).

Contudo, essa legislação foi extinta com a criação da Lei 9694/96 (BRASIL, 1996), que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e estabeleceu as novas diretrizes e bases para educação brasileira, determinou que a formação do professor que irá atuar na educação básica necessitaria ser realizada em nível superior, em cursos de licenciaturas, admitindo-se, porém, que capacitação daqueles docentes que irão atuar do primeiro ao quinto ano poderá ser realizada em nível médio, na modalidade Normal, alias condição questionada por inúmeros educadores.

A LDB é considerada um avanço no que diz respeito à formação docente, pois, a partir dela ocorre a obrigatoriedade do ensino superior para exercício da docência. E isso ocasionou a criação dos Institutos Superiores de Educação, espaços onde ocorre “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (BRASIL, 1996). Contudo, essa normativa sobre a obrigatoriedade do nível superior foi mo-

dificado em 2010, onde foi determinado que no prazo de 6 (seis) anos todos os docentes da educação básica se adequem as novas exigências.

Apesar da conquista legal, a formação em nível superior continua a ser um desafio para os educadores, até porque a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação tem trazido incertezas acerca de suas consequências para a qualificação de docentes, por parte de educadores, embora se reconheça que eles podem ser um avanço nos locais onde inexistem cursos superiores de formação. Teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades.

Por outro lado, as conquistas positivas dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), a longa tradição das escolas normais e a extensa rede de habilitações de nível médio em estabelecimentos públicos, também se teve o simples desmonte de um sistema público e o enfraquecimento do compromisso do Estado para com a formação de professores, em favor de instituições apenas existentes no plano legal (TANURI, 2000, p. 85-86).

Por fim, a história demonstra que as universidades passaram a debruçar-se efetivamente sobre a formação docente, a partir dos anos 1990, quando ocorreram movimentos de reestruturação da educação solicitados pelas novas condições sociais, assim, o processo formativo inicial não pode ser deixado em segundo plano, se o país tem como meta o desenvolvimento social, é necessário fortalecer o seu corpo docente.

1.4 - Formação Docente Inicial: os primeiros passos do docente

As discussões sobre possíveis renovação das propostas educacionais é algo que movimenta a sociedade, a partir da valorização do professor, enquanto agente colaborador para mudança dos paradigmas que permeiam o processo educativo. A formação docente é temática recorrente nos espaços universitários brasileiros. O debate sobre a construção da identidade do professor, seja ela na formação inicial ou na continuada, é objeto de estudo de pesquisas de organizações, governamentais e centros acadêmicos.

Apesar destes movimentos o processo formativo inicial do professor no Brasil, ainda, possui carências e lacunas a serem preenchidas. O docente ao concluir a licenciatura, muitas vezes, não se sente preparado para assumir sala de aula. Isso demonstra que apesar de todos

os conhecimentos teórico-práticos, adquiridos no espaço universitário, a sua formação não é suficiente para suprir as necessidades requisitadas pelo contexto educativo.

Por lei, os cursos de licenciaturas devem possuir carga horária mínima de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, divididas em 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científica-cultural e 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002).

Apesar dessa “carga” técnica-pedagógica os professores encontram dificuldades em estabelecer relação entre os conhecimentos adquiridos nas licenciaturas e a necessidades reais dos espaços escolares. Isso é visto em depoimentos de docentes que ao adentrarem a sala de aula se veem deslocados, pois não conseguem estabelecer relação entre a formação docente inicial e a sua prática educativa.

No Brasil, a docência possui características que afastam da profissão grande parte dos alunos que concluem a educação básica, entre essas condições estão os baixos salários e planos de carreiras enfraquecidos. Poucos são aqueles que se sentem motivados a concorrerem a uma vaga no vestibular para os cursos de licenciaturas no país. Isso pode ser comprovado na *Pesquisa sobre Atratividade da Carreira Docente no Brasil* (Gráfico I), realizada em 2009, pela Fundação Carlos Chagas (FCC), onde foi demonstrado que apenas 2% dos alunos que concluem a educação básica possuíam vontade de prestar processo seletivo para licenciaturas (FCC, 2009).

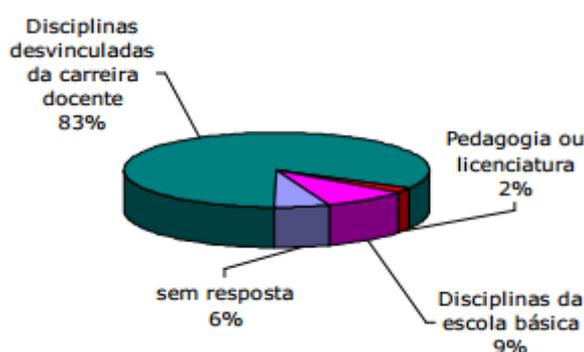


GRÁFICO I – PROFISSÕES AO CONCLUIREM O ENSINO MÉDIO
Fonte: Pesquisa sobre Atratividade da Carreira Docente no Brasil (FCC, 2009, p. 43)

Ao analisar a questão da atratividade profissional é observado mudanças ocorridas, principalmente a partir dos anos 80 do século XX, no mundo do trabalho, ocasionadas, entre outras coisas, pela alteração no modelo econômico brasileiro e o aquecimento de inúmeros setores da economia nacional. Nessa lógica, as ofertas de vagas nesses campos de trabalho direcionam a escolha profissional do jovem que conclui a educação básica, porém, o estudo da FCC revela, também, que:

O aspecto salarial, embora seja fator forte quando há possibilidade de escolha, não cerca todas as questões que envolvem a atratividade de uma profissão. Outros elementos, tanto de ordem individual como contextual, também compõem a motivação, interesses e expectativas, interferindo nas escolhas de trabalho. Muitas vezes até, não há escolha apriorística, mas, inserção por oportunidades pontuais (FCC, 2009, p. 09).

Corroborando com essa afirmação, Brown (2002, *apud*. OLIVEIRA, 2010, p. 31) ao relatar que:

[...] o processo de tomada de decisão, em todas as esferas da vida do sujeito, é influenciado pelo seu sistema de Valores de Vida, pela forma como ele organiza e hierarquiza os valores que vão reger as suas escolhas e que vão ser satisfeitos com o objetivo de torná-lo um ser realizado.

Ao escolher uma determinada profissão, o jovem opta por aquela que propicia determinados retornos pessoais. E isso, está intimamente relacionado ao valor que essa profissão possui na sociedade e no caso da docência é observado que há certo descrédito, pois em pleno século XXI, a docência, ainda tem o viés de profissão secundária, os professores escolhem essa profissão, devido à rápida inserção no mercado de trabalho e o fato das licenciaturas serem cursos mais baratos em universidades particulares, espaços que formam grande maioria dos docentes da educação básica.

O Censo da Educação Superior de 2011 (BRASIL, 2011a) demonstrou que dos 6.739.689 alunos matriculados, apenas 20% são licenciandos na modalidade de ensino presencial. Isso demonstra o déficit que a educação básica possui, visto que o Brasil, nos dados do Censo da Educação Básica de 2011, possuía 194.932 escolas, entre públicas e privadas, responsáveis em atender um contingente de aproximadamente 51 milhões de alunos, do início da creche até o ensino médio, esse mesmo estudo apurou que há apenas 2.039.261 milhões de professores no país (BRASIL, 2011b).

E apesar dessa demanda, a carreira docente não é atraente, entre fatores apresentados anteriormente, encontra-se, também, a questão salarial. Pois, no Brasil, a média salarial anual em 2010 do professor foi de R\$ 9.345,00 (US\$ 5 mil), valores bem inferiores, a de países da América Latina, como a Argentina que remunera com US\$ 9.857 mil dólares por ano seus professores, cerca de R\$ 22 mil reais (KAUTSCHER, 2012).

De acordo com a UNESCO (2009, p. 41):

Para o conjunto dos docentes da educação básica – total Brasil – a média salarial era de R\$ 927,00 (novecentos e vinte e sete reais), mas a mediana situava-se em R\$ 720,00 (setecentos e vinte reais), sinalizando que 50% dos docentes recebiam abaixo desse valor. As maiores médias salariais, considerando todas as categorias de professores na educação básica, estão nas regiões Centro-Oeste e Sudeste. Mesmo assim, na região Centro-Oeste, 50% dos docentes recebiam menos de R\$ 1.000,00 por mês, e na Sudeste, menos de R\$ 900,00.

O Estado, no sentido de atrair os jovens para carreira docente elabora ações para demonstrar a docência é um importante caminho a ser seguido, entre essas propostas, pode ser citada a recente ação governamental denominada *Seja um Professor*, cujo objetivo, é fortalecer o perfil do professor brasileiro, a partir do olhar sobre os requisitos necessários para a carreira e sobre a questão da formação do professor, o governo procura demonstrar para a sociedade a importância do professor.

Há também, os programas de acesso ao ensino superior, tais como, Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES) que priorizam a concessão de bolsas as licenciaturas e demonstra assim que é possível, hoje exercer docência a partir de financiamentos estatais (BRASIL, 2012e).

Apesar das ações estatais instigarem a criação de novos postos docentes, outros fatores, corroboram para o afastamento dos professores das salas de aulas, tais como, a infraestrutura precária, a violência que adentra a escola, a sobrecarga de funções e responsabilidades atribuídas são algumas das mazelas que afetam o processo educativo.

A valorização do trabalho docente é um fenômeno que necessita ocorrer em todas as esferas. A melhoria dos salários dos professores, fortalecimento dos cursos de licenciaturas, estruturas de trabalho adequadas são fatores que contribuem para que cada vez mais, os jovens escolham a carreira docente. Nesse sentido, as universidades assumem o papel importante nesse processo, pois, elas serão o espaço de estruturação das bases do “ser professor”, pois,

a partir das faculdades de educação, as características, necessidades, conhecimentos pedagógicos e específicos de cada licenciatura serão sistematizados e discutidos.

1.5- A relação teoria e prática na docência

Ao adentrar o ensino superior, o licenciando tem expectativas e anseios que poderão ser respondidos ao longo de sua formação. A função da universidade nesse momento é possibilitar ao futuro docente, o estudo de teorias educacionais e a reflexão sobre como estas teorias contribuem para fundamentar, compreender e/ou transformar a prática educativa em determinados contextos sociais. Essa dicotomia teoria-prática movimenta as discussões sobre o processo de formação docente. Os questionamentos sobre a importância da relação teoria/prática nos cursos de formação de professores é importante e perpassa pela construção das licenciaturas no Brasil.

Conceitualmente, a teoria é o conhecimento construído e sistematizado a partir do olhar sobre a realidade e advém de uma reflexão do fazer, assim, possui a característica de ser questionada e repensada constantemente. Por concepção, a teoria não transforma a realidade, tão pouco se objetiva, se materializa, porém, é observado que a prática não possui “voz própria”. Assim, a teoria e prática são caracterizadas como elementos indissociáveis enquanto práxis, dentro uma ótica marxista, entendida como ação política sobre teoria/prática, é a reflexão do saberes e do fazer (FREIRE, 1996).

De acordo com Freire (1996) essa reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria-prática, e efetiva a realização da práxis, sem a qual, a teoria pode tornar-se “blábláblá” e a prática “ativismo”. A presença dessa ideia na formação docente é importante, pois, permite ao futuro professor refletir e questionar que não há docência sem discência, tão pouco, teoria sem a prática e vice-versa. Assim, a docência é o movimento de reflexão sobre a teoria e a prática, pois ela é modificada a cada novo conhecimento adquirido e novo fazer realizado.

No processo de formação docente inicial, o licenciando tem contato com inúmeras vertentes teóricas que o levam a refletir sobre a prática educativa, contudo, algumas ganharam destaques no processo educacional nos últimos anos e apesar de serem oriundas de estudos do início do século XX continuam contemporâneas. Entre essas teorias destacam-se o construti-

vismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos e a pedagogia multiculturalista (DUARTE, 2010).

Ao observar as características de cada uma dessas teorias é possível afirmar que elas criticam a educação tradicional. E por tal função podem ser consideradas teorias de negação, uma vez que, voltam o olhar sobre os pontos negativos do processo educativo tradicional. Essas negativas têm como base os movimentos de renovação da educação que ocorreram durante o início do século XX, com o movimento escolanovista (DUARTE, 2010).

As teorias refletem na formação docente do professor, a partir do direcionamento das matrizes curriculares das faculdades de educação. Durante o período inicial de sua formação, o professor, tem contatos com as particularidades das teorias pedagógicas e apropriam-se dos conhecimentos construídos ao longo do processo histórico. Entre esses saberes encontram-se a inserção das tecnologias na prática educativa, objeto de estudo desta dissertação.

A relação teorias, tecnologias e formação docente está presente em inúmeros momentos do processo educativo (formação docente inicial e continuada, práticas educativas, inserção de novas tecnologias, entre outros), neste sentido, o repensar da prática pedagógica do “docente de ensino superior”, também é uma ação a ser discutida nesse processo, pois ele que, inicialmente, possibilitará ao “docente da educação básica” o contato com as tecnologias. Os docentes de universidade, que aos olhos de muitos são intocáveis, necessitam estar antenados nessas discussões. Contudo, é percebido que nas licenciaturas é comum esses docentes de ensino superior se “fecharem” em suas concepções teóricas e não possibilitam abertura para a discussão de questões que envolvam as tecnologias.

Cada vez mais frequente é o envolvimento dos docentes na chamada docência online – seja para atuação em cursos à distância, propriamente ditos, seja no uso das tecnologias como apoio a cursos presenciais. Importante salientar que esta perspectiva de usar as TIC como apoio às atividades presenciais, termina se constituindo em mais um uso instrumental das mesmas. No entanto, não se pode deixar de reconhecer que este pode se constituir num passo inicial para a inserção dos docentes nesse campo e, com isso, demandando mais ainda a sua formação continuada para sua atuação profissional. No caso específico do ensino superior é importante compreender a sistemática de inserção dos profissionais dos campos específicos na atividade docente. A seleção para o ingresso dos professores universitários se dá, prioritariamente, em função da reconhecida competência na sua específica área de atuação, hoje, cada vez mais, profunda -mente especializada [...] No entanto, tanto para os profissionais das licenciaturas específicas como para as outras áreas do conhecimento, a situação é crítica uma vez que os docentes são especialistas na sua área de conhecimento específica, sem possuírem formação mais sólida no campo educacional (PRETTO; RICCIO, 2010, p. 159).

Portanto, percebe-se que o processo de formação docente é uma ação composta por diversos “agentes colaboradores”, que auxiliarão na construção de um olhar diferenciado do processo educativo, baseado, na colaboração entre, estados, universidades, escolas, famílias, alunos e professores, desse modo, é fundamental a elaboração de políticas públicas que orientem a discussão e o direcionamento nesse processo.

1.6 - Políticas públicas para inserção das TIC na educação e a formação de professores

As ações do Estado são regidas por políticas públicas, dispositivos que auxiliam na condução e funcionamento social, a partir das necessidades e exigências de determinadas sociedades. Essas ações estatais, podem ser considerados como elementos do processo de organização sistemática dos objetivos que direcionam e normatizam os programas de governos com cunho na resolução de problemas da sociedade dentro dessa ótica, visualiza-se que essas conjunturas estão presentes em todos os segmentos sociais, Saúde, Educação, Habitação e Trabalho (BUCCI, 2002).

No que se refere ao campo educacional o Brasil presencia nas últimas décadas, a elaboração de políticas públicas atreladas aos aparatos políticos-ideológicos e/ou concepções de Estado específicas, que atendessem, em partes, as demandas educacionais. Essa ótica pode ser vislumbrada, desde o início da década de 1990 com a adoção de políticas de governo que propiciaram a educação características como: a municipalização do ensino fundamental, o fortalecimento e a elaboração de avaliações institucionais em consonância com organismos internacionais, a ênfase nos números estatísticos em contraponto a estratégias que elevem a qualidade educacional e a mudança no papel do Estado, como órgão de execução para “elaborador” de diretrizes e normas.

Palma-Filho (2005, p. 37) traz uma contribuição importante para essa análise ao afirmar que é necessário “[...] reflexão sobre a relação existente entre a elaboração da política pública para o setor educacional e o aparelho institucional que a elabora, assim como é crucial verificar quais são as forças que detém o controle desse processo”, ou seja, as políticas públicas ao serem constituídas pelos governantes não são neutras, traz em seu âmago ideias, visões e as filosofias adotadas por aqueles que as desenvolveram, isso pode ser exemplificado, a partir do programa de campanha política intitulada “Mãos à Obra, Brasil” apresentada no primei-

ro mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso “FHC”, onde é observado qual seria a visão de educação de seu governo:

A educação, elemento essencial para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada, é hoje requisito tanto para o pleno exercício da cidadania como o desempenho de atividades cotidianas, para a inserção no **mercado de trabalho**, e consequentemente, para o **desenvolvimento econômico**. (*ibid.* p. 64, *grifo nosso*).

O modelo de Estado a ser adotado para educação nas políticas públicas do governo de FHC foi baseado na economia flexível e no mercado aberto, ou seja, predominou o fator econômico em contraponto as questões sociais na formação do indivíduo e isso ocorre por que:

No domínio da educação, a influência das ideias neoliberais fez-se sentir quer por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer por meio de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de “encorajamento do mercado” (BARROSO, 2005, p. 741).

Essa ótica no desenvolvimento de políticas públicas perdura até os dias atuais e é visível sua influência na educação. No que se refere à questão das TIC na educação, observa-se programas, projetos e propostas atreladas ao discurso de desenvolvimento do país. Essa condição é constatada no processo histórico de inserção dessas tecnologias no processo educativo brasileiro.

1.6.1 O histórico das políticas públicas para inserção das TIC na educação

O marco histórico da inserção das tecnologias na educação brasileira, a partir de ações estatais, foram às discussões realizadas no I Seminário sobre o Uso dos Computadores no Ensino de Física, promovido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) em parceria com a *University of Dartmouth* (USA) em 1971. Moraes (1997, p. 19) revela que a Política Nacional de Informática no início dos anos 70 do século XX, tinha por objetivo:

[...] fomentar e estimular a informatização da sociedade brasileira, voltada para a capacitação científica e tecnológica capaz de promover a autonomia nacional, base-

ada em princípios e diretrizes fundamentados na realidade brasileira e decorrentes das atividades de pesquisas e da consolidação da indústria nacional.

Na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) os estudos iniciaram-se, a partir da visita de Seymour Papert e Marvin Minsky a instituição em julho de 1975 e do intercâmbio de pesquisadores brasileiros no *Massachusetts Institute Technology* (MIT), em 1976, para início dos primeiros estudos e projetos utilizando computadores na educação, baseados na Linguagem LOGO⁵ (MORAES, 1997).

Em 1980, o Ministério da Educação e Desporto (MEC) iniciou consultas técnico-científicas junto à comunidade universitária brasileira, com a intenção de discutir e consolidar o programa nacional de informática na educação. A partir da ampliação, tanto do quadro de pesquisas, quanto de pesquisadores, as universidades sentiram a necessidade de criar centros de estudos para questão da informática na educação brasileira. Com base nessa ideia, a UFRGS instituiu, em 1982, o Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC/UFRGS) e a UNICAMP iniciou, em 1983, a implantação do Núcleo Interdisciplinar de Informática Aplicada a Educação (NIED/UNICAMP).

Entre os anos de 1981 e 1982, respectivamente, ocorreram dois eventos importantes para o debate sobre a informática na educação básica: o I Seminário Nacional de Informática na Educação, realizado na Universidade de Brasília (UNB) e o II Seminário Nacional de Informática na Educação, realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Almeida (2009, p. 34) enfatiza a importância destes dois eventos ao afirmar que deles nasceram: “[...] a proposta de montagem do Projeto EDUCOM. Projetos modestos, controlados, e sediados em Universidades, tendo como centros experimentais escolas de 2º Grau, deveriam ser implantados nas cinco regiões do Brasil”.

O Projeto EDUCOM começou a ser estruturado em 1983, com a criação de uma comissão especial, vinculada a Secretaria de Informática do Governo Brasileiro (SEI), cujo objetivo era mobilizar as universidades brasileiras para a criação de centro-pilotos para estruturação do programa da informática na educação básica no país. Dessa maneira, o projeto to-

⁵A linguagem Logo não foi originalmente desenvolvida com vistas ao ensino e sim como instrumento para a pesquisa em aprendizagem. O objetivo, quando se desenvolveu esta linguagem, no MIT, era criar uma situação experimental que interferisse o menos possível com o estilo cognitivo dos alunos, ou seja, com os seus processos mentais naturais. Para que isto ocorresse projetou-se uma linguagem de comunicação com o computador que usando comandos bastante simples, permitisse ao usuário: a) Possibilidade de resolver problemas relativamente complexos com um número mínimo de comandos e instruções; b) Liberdade quase completa para criar novos comandos e possibilidade de aplicar conceitos intuitivos; c) Variedade muito grande de atividades a serem desenvolvidas (CHAVES *et.al*, 1983, p. 06).

mou como base teórica as discussões ocorridas nos seminários realizados em Brasília e Salvador, em consonância com a criação do Centro de Informática do MEC (CENIFOR).

Moraes (1997, p. 23) afirma que:

Outra diretriz relevante norteadora da implantação dos centros-piloto do Projeto EDUCOM foi à adoção de metodologia de planejamento participativo na organização, realização e avaliação das experiências de informática na educação no Brasil. Isto implicou, quando necessário e oportuno, em consulta e envolvimento de representantes da comunidade técnico-científico nacional, compreendendo também professores das secretarias de educação, bem como da equipe técnico-administrativa, tentando-se evitar marginalizações e possíveis discriminações.

O Projeto EDUCOM conseguiu ser desenvolvido até 1985 sem maiores dificuldades, contudo, a partir da redemocratização do país, houve mudanças na estrutura administrativa do MEC, o que ocasionou no programa algumas alterações, e como nos descreve, Tavares (2002, p. 03) “o relatório da avaliação afirma que o projeto EDUCOM cumpre suas metas de acordo com os recursos que possui, não podendo fazer mais devido à inconstância do apoio governamental e pela não renovação das bolsas de estudo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ)”, assim, demonstrando o desinteresse do Estado vigente naquele momento pelas questões da informática no processo educativo.

Após a reabertura política, em 1986, novas ideias e personagens fizeram parte do contexto educativo brasileiro, dessa forma, os projetos foram modificados ou extintos, isso aconteceu com o EDUCOM que foi “unificado” ao programa responsável pela formação de professores para uso das TIC, denominado FORMAR, e dessa junção, se originou o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação (PAIE) que estabeleceu entre suas diretrizes:

[...] a realização de concursos anuais de "software" educacionais brasileiros, a implantação de centros de informática no ensino fundamental e médio, a realização de pesquisas e um novo incremento ao Projeto EDUCOM, além da realização de cursos de especialização em Informática Educativa, destinados a professores e técnicos das secretarias de Educação e colégios federais de ensino técnico [...] (BRASIL, 1994, p. 14).

As ações do PAIE duraram quatros anos, pois no início da década de 90, estruturou-se o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE). O documento de criação, o Projeto PRONINFE apresentou como objetivos:

I - Apoiar o desenvolvimento e a utilização de tecnologias de informática educativa nas áreas de ensino de 1º, 2º e 3º graus e de educação especial; II - Fomentar o desenvolvimento de infraestrutura de suporte junto aos diversos sistemas de ensino do país; III- Promover e incentivar a capacitação de recursos humanos no domínio da tecnologia de informática educativa; IV - Estimular estudos e pesquisas de aplicações da informática no processo de ensino-aprendizagem e disseminar os resultados junto aos sistemas de ensino, contribuindo para a melhoria de sua qualidade, a democratização de oportunidades e consequentes transformações sociais, políticas e culturais da sociedade brasileira; V - Acompanhar e avaliar planos, programas e projetos voltados para o uso do computador nos processos educacionais (BRASIL, 1991, p. 11).

Durante grande parte dos anos 90, o PRONINFE determinou as diretrizes para a informática na educação básica no Brasil, inclusive servindo de base, a partir de suas conquistas e experiências, para a criação do seu substituto, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) a partir da portaria do MEC nº 522/97 (BRASIL, 1997) com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes federais, estaduais e municipais.

Conforme as diretrizes do MEC na primeira etapa do programa e a parceria com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) os computadores adquiridos pelo MEC seriam distribuídos aos estados de forma proporcional ao número de alunos matriculados em escolas públicas de 1º e 2º graus, com o mínimo de 150 (cento e cinquenta) alunos e com base no contexto de colaboração entre instituições (Governo, Estados e Municípios) e

As diretrizes estratégicas do PROINFO foram:

[...] subordinar a introdução da informática nas escolas a objetivos educacionais estabelecidos pelos setores competentes; condicionar a instalação de recursos informatizados à capacidade das escolas para utilizá-los; promover o desenvolvimento de infraestrutura de suporte técnico de informática no sistema de ensino público; estimular a interligação de computadores nas escolas públicas, para possibilitar a formação de uma ampla rede de comunicações vinculada à educação (BRASIL, 1997, p. 05).

A primeira etapa do PROINFO ocorreu entre os anos de 1997 e 2007, quando, em 12 de dezembro de 2007, a partir do decreto nº 6.300/2007, o programa passou a ser designado por Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO INTEGRADO) (BRASIL, 2007), ampliando o foco para além do computador envolvendo também a televisão, o rádio e os meios de comunicação impressos.

Apesar de manter as bases da primeira fase do PROINFO, são visíveis algumas alterações realizadas no PROINFO INTEGRADO, o primeiro ponto é a questão da área de abrangência, pois, inicialmente ações eram destinadas apenas as escolas públicas urbanas, a partir de 2007, passou a “acolher” as escolas públicas da zona rural, assim, tendo como objetivo “promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica” do país (BRASIL, 2007). O segundo ponto é o foco no fortalecimento da formação continuada dos docentes, como pode ser observado no seguinte objetivo: “III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa” (*Ibid.*, 2007).

De acordo com Bielschowsky (2009) as ações do PROINFO INTEGRADO são regidas a partir de três grandes áreas: A primeira aborda a questão da *Infraestrutura* em TIC para escolas, a partir da disponibilização e montagem de laboratórios, com computadores conectados em rede, que servirão de apoio pedagógico aos docentes e alunos, ainda, através da disponibilização de Projetores PROINFO (computadores integrados projetores de imagem) e dos Laptops Um computador por Aluno (UCA). Com relação estruturação de laboratórios, a partir de dados da SEED, é constatado que até o ano de 2010, foram entregues 37.500 laboratórios para escola de zona rural, 72.075 laboratórios para escola de zona urbana, assim um total de 109.575 laboratórios entregues em treze anos de projeto, (BRASIL, 2012a).

Na segunda grande área é tratada a questão da *Formação Continuada* dos docentes e gestores escolares. Essa ação ocorre em conjunto com as unidades educacionais e os Núcleos de Tecnologias Estaduais (NTEs), no desenvolvimento de propostas no formato de cursos de formação continuada, tais como, o curso de aperfeiçoamento em Tecnologias Educacionais e o Programa Mídias na Educação. A terceira grande área é a *Convergência de Conteúdos Digitais* presentes em outras políticas públicas federais, tais como, o Canal TV Escola, a Rede Internacional Virtual de Educação (RIVED⁶), o Portal do Professor e o Banco Internacional de Objetos Educacionais, no sentido de aproveitarem todos os conteúdos educacionais produzidos pelo MEC na formação dos profissionais da educação (BRASIL, 2011).

O PROINFO INTEGRADO exerce um papel importante na inserção das TIC na educação brasileira, principalmente em nível de educação básica, pois ele é o programa que pos-

⁶A RIVED é um programa da extinta Secretaria de Educação a Distância – SEED do MEC, que tem por objetivo a produção de conteúdos pedagógicos digitais, na forma de objetos de aprendizagem. Tais conteúdos primam por estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos estudantes, associando o potencial da informática às novas abordagens pedagógicas. (BRASIL, 2012b).

sibilita a inserção das tecnologias na educação e proporciona a capacitação dos professores e gestores para utilizarem-se das mesmas.

Contudo, não é a única política pública para tecnologias na educação em aplicação, em 2005, o governo Federal iniciou o Projeto Um Computador por Aluno (UCA), cujo objetivo é “ser um projeto educacional utilizando tecnologia, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil” (BRASIL, 2012a) e assim, massificar a utilização das TIC no espaço escolar, a partir da distribuição de laptops educacionais aos alunos da rede pública de ensino no país. Vislumbra-se esse processo no documento de criação do projeto:

O processo de formação se dará em três níveis ou ações e envolverá, além das escolas participantes, as universidades (IES), Secretarias de Educação (SE) e os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE). A formação terá caráter semipresencial e será dividida em módulos, abrangendo as dimensões teórica, tecnológica e pedagógica. Além da formação, o UCA também conta com ações dedicadas a avaliar a execução dos pilotos. O processo prevê uma avaliação diagnóstica antes da implementação dos pilotos, avaliação formativa durante sua execução e uma avaliação de impacto. Já as ações de monitoramento do UCA irão envolver dois componentes principais: um conjunto de ferramentas de monitoria e uma sala de monitoramento, com pessoal capacitado para acompanhar o andamento do projeto (BRASIL, 2012a).

Em 2009 foi publicada Medida Provisória 472/09 de 15 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009) que estabeleceu a criação do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) cuja intenção era distribuir 150.00 (cento e cinquenta mil) laptops educacionais e atender 300 (trezentas) escolas públicas, a partir de critérios estabelecidos em acordos com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a extinta Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC)⁷ e a Presidência da República (BRASIL, 2012a).

Struchiner (2011, p. 06) nos relata que:

Um programa educativo como PROUCA, que implica na introdução de TICs e nas consequentes mudanças na prática educativa, representa não apenas um desafio, mas também uma oportunidade de formação dos sujeitos do processo educativo e da comunidade escolar, em geral. Neste contexto, a formação dos professores para contribuir com as potencialidades deste programa torna-se elemento crítico, uma vez que eles ocupam papel central na integração efetiva destas iniciativas no espaço escolar. No entanto, além da instrumentalização em hardware e software, é fundamental que os professores tenham oportunidade de experimentarem, refletirem e de re-

⁷Essa secretaria foi extinta pelo decreto N° 7.690, de 2 de março de 2012, que aprovou “Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação” (BRASIL, 2012c).

criar em suas práticas, com base em suas experiências, necessidades e valores como parte integral desta formação.

As contribuições que esses programas trouxeram para a discussão sobre a inserção das tecnologias na educação, têm contribuído para o aprimoramento de políticas e o desenvolvimento de estudos, assim como, para o fortalecimento dessa proposta na educação.

A inserção das tecnologias na educação básica brasileira é algo que necessita ser discutido e a demonstração do seu processo histórico possibilita uma reflexão sobre as ações que já ocorreram, assim, possibilitando a correção de possíveis distorções e aprimoramento dos acertos. E nesse processo, o professor necessita estar presente nas discussões sobre as políticas públicas que tratam das tecnologias, pois, assim não ocorrerão possíveis verticalizações de ações, onde os programas são “jogados” no espaço escolar e “adotados” sem respeitar as características e necessidades dos contextos educativos.

A proposta de formação continuada nesses programas observa as tecnologias como elementos de um contexto social, necessárias ao processo educativo, contudo, é observado que os cursos ministrados nesses momentos formativos visam mais “qualificar” o docente para o uso das TIC como instrumentos, ao invés de propor ações pedagógicas que levem a reflexão para além do seu uso como fim, compreendendo a importância destes elementos como mediadores educativos em uma sociedade em constante mudança.

Esta discussão necessita estar presente em todos os “períodos” de formação do docente, não somente em ações continuadas ou cursos isolados, as Universidades necessitam incorporar as TIC em suas propostas formativas, assim, a sociedade terá professores aptos para observarem, compreenderem e utilizarem esses elementos tecnológicos de maneira efetiva.

1.7 –A formação docente para utilização das TIC na educação

As políticas públicas de formação docente para o uso das TIC sempre estiveram atreladas àquelas que tratam da questão da inserção, contudo, achou-se necessário nesta dissertação realizar um particionamento metodológico (*Inserção e Formação*) para melhor compreensão das duas questões, apesar de que ambas são indissociáveis. E para tal análise foram selecionados dois programas fundamentais nesta discussão, o *Projeto Formar I e II*, marco inicial na formação dos professores para o uso das Tecnologias no Brasil e o *Projeto Mídias na Educação*, proposta que contribui para um novo repensar do processo de formação docente

para o uso das TIC. É evidente que não se pode minimizar a importância e as conquistas de outras ações, contudo, esses dois programas trazem uma contribuição interessante para esta dissertação.

1.7.1- Projeto FORMAR I e II

As primeiras propostas estruturadas de formação docente para utilização das TIC no país se iniciaram, em 1987, com o projeto denominado FORMAR, que instituiu cursos de formação docente a nível *Lato Sensu* sobre Tecnologias e Educação. Esse projeto teve como objetivo a “realização de cursos de especialização em informática educativa, destinados a professores e técnicos das secretarias de educação e escolas federais de ensino técnico” (BRASIL, 1991, p. 05). A proposta era a estruturação de um curso modular de especialização *Lato Sensu*, sobre o uso da informática na prática educativa, com carga horária de 360 horas, para professores das diversas regiões geográficas do país. Esses profissionais iriam atuar como multiplicadores nos inúmeros Centros de Informática Educativa (CIEDS), espalhados pelas secretarias de educação no Brasil. A primeira fase do projeto, que foi realizada no ano de 1987, conseguiu capacitar cerca de 150 professores. Moraes (1997, p. 17), coordenadora da equipe de elaboração e execução do projeto, traz uma contribuição importante ao afirmar que:

Com a escolha do nome: *Projeto Formar*, tínhamos em mente marcar uma transição importante em nossa cultura de formação de professores. Ou seja, pretendíamos fazer uma distinção entre os termos formação e treinamento, mostrando que não estávamos preocupados com adestramento, ou em simplesmente adicionar mais uma técnica ao conhecimento que o profissional já tivesse, mas, sobretudo, pretendíamos que o professor refletisse sobre a sua forma de atuar em sala de aula e propiciar-lhe condições de mudanças em sua prática pedagógica, na forma de compreender e conceber o processo ensino-aprendizagem, levando-o a assumir uma nova postura como educador.

Dentre as ações realizadas na primeira etapa do projeto, destacaram-se a criação de dezessete CIEDS, onde os docentes capacitados atuaram como multiplicadores. Nessa lógica de ramificação dos conhecimentos adquiridos, ao concluírem essa especialização retornariam as suas respectivas regiões e seriam disseminadores dos saberes, a partir da utilização dos centros de informática, estruturas que por sua vez poderiam gerar subcentros e laboratórios *in loco*, assim, expandindo e massificando o uso das TIC na educação brasileira.

Com base nessa concepção e nos resultados alcançados, no ano de 1989 é instituído o Projeto FORMAR II, no sentido de ampliar o número de multiplicadores nas diversas regiões do País. O curso continuou a ser realizado no Núcleo de Informática Educativa (NIED) da UNICAMP, mantendo os mesmos objetivos, estrutura curricular e a carga horária do projeto realizado em 1987, contudo, dessa vez, apenas 48 (quarenta e oito) profissionais da educação participaram, sendo 24 (vinte e quatro) professores de escolas técnicas federais, 09 (nove) profissionais de educação especial, 06 (seis) professores de universidades, e 09 (nove) profissionais de outras entidades (VALENTE, 1998).

As ações realizadas em ambos os projetos trouxeram contribuições ao processo de formação docente, tais como, Valente; Almeida (1997, p. 17) nos descrevem:

O FORMAR I e o FORMAR II apresentaram diversos pontos positivos. Primeiro, propiciaram a preparação de profissionais da educação que nunca tinham tido contato com o computador e que hoje desenvolvem atividades nesta área nos CIEs ou nas respectivas instituições de origem. Esses profissionais, em grande parte, são os responsáveis pela disseminação e a formação de novos profissionais na área de informática na educação. Em segundo lugar, o curso propiciou uma visão ampla sobre os diferentes aspectos envolvidos na informática na educação, tanto do ponto de vista computacional quanto pedagógico. Terceiro fato de o curso ter sido ministrado por especialistas da área de, praticamente, todos os centros do Brasil, propiciou o conhecimento dos múltiplos e variados tipos de pesquisa e de trabalho que estavam sendo realizados em informática na educação no país.

No entanto tiveram pontos negativos, como destaca Valente (2011, p. 10):

[...] o curso foi realizado em um local distante do local de trabalho e de residência do participante. [...] foi demasiadamente compacto. [...] a grande heterogeneidade da população participante, quer a nível de formação, quer a nível de interesse, fez com que o curso fosse muito difícil para alguns participantes e óbvio para outros.

Ao considerar os pontos positivos e negativos é clara a importância que o projeto FORMAR exerceu para o início da discussão sobre a inserção das tecnologias na formação docente. A partir dele se iniciou as bases e discussões para o debate sobre o papel das TIC na capacitação dos professores, desse modo, iniciando um processo que contribui, ainda hoje, para a elaboração, discussão e aprimoramento das políticas públicas para tecnologias na educação.

1.7.2 - Programa Mídias na Educação

Com base na ideia de que a sociedade produz e consome diversas mídias e linguagens midiáticas, e que esses elementos exercem influência sobre o modo observar nosso grupo social, o Governo Lula, instituiu, no ano de 2005, o *Programa Mídias na educação*, com objetivo de propiciar a formação continuada do docente para uso pedagógico das diversas TIC, como Rádio, TV e Vídeo, Informática e Impressos.

Trata-se de um programa modular e a distância, cujo objetivo é capacitar professores para o uso das mídias no processo ensino aprendizagem de forma integradora, articulada e autoral; atualizar as linguagens, integrar as mídias e as tecnologias, renovar as estratégias didáticas garantindo aos educadores condições de produção em diferentes linguagens de quatro mídias básicas (BARBOSA, *et al.*, 2011, p. 02).

O objetivo principal desse programa é:

[...] auxiliar os educadores na apropriação do conceito de coautoria, como uma poderosa estratégia de aprendizagem. Da mesma forma que estimula a produção cooperativa de professores e alunos, a produção e a implementação do programa resultam da cooperação entre MEC, Universidades e Secretarias de Educação (BRASIL, 2006, p. 03).

Esse processo pauta-se na superação da ótica de que essas tecnologias são instrumentos puramente estáticos, a intenção é compreender esses elementos como alternativas pedagógicas, com potencialidades e características que possibilitam o repensar da prática educativa:

[...] são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes (MORAN, 2007, p. 162).

Essa proposta de ensino possibilita a utilização das mais variadas plataformas de aprendizagem disponíveis na Internet, no caso do programa *Mídias na Educação*, optou-se por utilizar o Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (ACA), denominado E-PROINFO⁸. A

⁸O e-ProInfo é um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem que utiliza a Tecnologia Internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a

certificação do curso de formação ocorre em três níveis: o básico, com titulação de extensão, com carga horária de 120 horas; o intermediário, com carga horária de 180 horas e o avançado, com titulação de especialização *Lato Sensu*, com carga horária de 360 horas.

De acordo da SEED/MEC, até o final de 2010 a meta era capacitar 240 mil professores para utilização das TIC em suas práticas educativas (BRASIL, 2012a). Uma das justificativas para alcançar esse número está na alteração do modelo de formação continuada que, anterior a 2007, ocorria a partir da centralização dos cursos nos Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTEs), inicialmente com as transmissões dos módulos dos cursos via satélite e posteriormente, com o aprimoramento e expansão da Internet, essa formação passou a ser realizada utilizando principalmente o E-PROINFO.

Ao avaliar o processo de inclusão das mídias, a partir das ações do programa, percebe-se que houve um avanço significativo no aspecto estrutural, ou seja, novas mídias foram inseridas no espaço educativo, contudo, nesta dissertação o olhar é voltado para a formação do professor que utiliza essas tecnologias midiáticas em sua prática educativa, e assim, o trabalho de Pedro; Almeida (2010, p. 08) nos permite refletir sobre:

[...] uma questão que fica no ar, é quanto ao currículo das licenciaturas, que já deveriam contemplar e promover a discussão sobre as mídias nos seus cursos, porém, para preencher essa lacuna, ainda é necessário o financiamento de um programa governamental específico sobre o tema [...] Quando o professor se depara com todas as possibilidades que as diversas mídias têm, quando ele percebe que mesmo com as mídias mais tradicionais ele pode fazer um trabalho diferenciado e agradável, tanto para ele quanto para o aluno, quando ele percebe que as TIC não são inacessíveis e nem tão complexas como ele imagina, que tanto ele, quanto os alunos podem ser autores em sala de aula e quando ele consegue refletir sobre a sua prática pedagógica e a partir da reflexão mudar sua prática, podemos afirmar que o objetivo do programa é alcançado.

É visível, nos inúmeros programas e políticas públicas que tratam sobre a questão da relação tecnologia/formação docente, o distanciamento entre as potencialidades que a inserção das tecnologias propicia a educação e as propostas de elaboração de cursos de licenciaturas que atendam as necessidades dos professores.

Apesar do hiato existente entre a criação e a execução destes dois programas (*Projeto Formar e Mídias na Educação*) é possível encontrar características em comum em ambos, entre elas está à questão da preocupação com o papel do professor ao retornar a sala de aula e o

cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem (MEC, 2012d).

seu repensar da prática educativa. Obviamente, as tecnologias discutidas nos programas são diferenciadas, no FORMAR I e II, a Internet, ainda não era fator preponderante na elaboração de políticas públicas para formação, hoje, essas ações necessitam contemplar as diferentes linguagens disponíveis na rede.

Por fim, nesses programas, que o foco de formação é os professores que já se encontram em exercício, assim, pode ser deduzir que a responsabilidade da formação docente inicial para o uso das tecnologias fica a cargo das universidades. É visto que ela tem se omitido em alguns destes aspectos. É possível visualizar isso a partir da redução da carga horária das disciplinas que tratam sobre TIC, o remanejamento de professores universitários que não possuem afinidade com temática para as disciplinas que discutem a apropriação das tecnologias e nos casos mais extremos a retirada da disciplina da matriz curricular da licenciatura. A nosso ver isso é contraditório, uma vez que, a universidade é o reflexo da sociedade, e se há contexto tecnológico, nada mais lógico do que seus elementos estarem presentes no processo de formação docente inicial.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA: FINALIDADES E QUESTÕES INVESTIGATIVAS

O conhecimento na sociedade pós-industrial tem por característica a sistematização e difusão e por essa condição, o método norteador selecionado para esta dissertação, foi o estudo de caso, pois, ele possibilitou à obtenção de informações que auxiliaram na análise consistente do problema proposto (YIN, 2005) e assim, essa pesquisa se contextualiza nessa perspectiva, pois, analisa a relação entre as licenciaturas da UEFS, a partir de suas matrizes curriculares, as políticas públicas que tratam sobre a inserção das TIC, o discurso dos graduandos e egressos dessa instituição.

Esta pesquisa caracterizou-se, também, como qualitativa (LAKATOS; LAKATOS, 2006), (CRESWELL, 2010), (WELLER; PFAFF, 2010), pois, seus objetivos possibilitaram a compreensão dos fenômenos sociais que envolvem o ambiente a ser pesquisado, a partir da análise da interação dos sujeitos colaboradores com objeto a ser estudado. A opção por essa vertente metodológica está pautada na possibilidade de “buscar”, juntamente com os envolvidos no processo, o sentido do fenômeno que é estudado e interpretar os significados que lhe são atribuídos (CHIAZOTTI, 2003).

2.1 Coleta dos dados

Nesta etapa elaborou-se a *coleta de dados bibliográficos e documentais*, realizada a partir dos levantamentos das políticas públicas e legislações federais, estaduais e municipais (Feira de Santana) que tratam sobre a apropriação das TIC na formação docente inicial, a seleção das licenciaturas da UEFS, bem como suas matrizes curriculares e ementas. Desenvolveu-se, também, a aplicação da entrevista estruturada juntos aos docentes das licenciaturas, o grupo focal junto aos graduandos e a aplicação do questionário juntos aos egressos.

O levantamento das políticas públicas e legislações federais, estaduais e municipais foi necessário no sentido de confrontar os discursos apresentados pelos sujeitos colaboradores da pesquisa com as propostas/recomendações do Estado, a partir destes documentos oficiais. Nessa ótica utilizou-se como banco de coleta de dados os sites da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), do Ministério da Educação (MEC) e da Prefeitura Municipal de

Feira de Santana (PMFS), uma vez que, são esses órgãos que instituem e estabelecem as políticas públicas para educação no município onde se encontra objeto de estudo.

Já a seleção das licenciaturas estudadas objetivou definir os sujeitos colaboradores da pesquisa, uma vez que, a UEFS possui um universo de 14 (catorze) licenciaturas e que totaliza 3.055 (três mil cinquenta e cinco) alunos matriculados, assim, inviabilizando a execução da pesquisa em tempo hábil e dessa forma optou-se por realizar uma triagem nessas graduações (UEFS, 2011).

O procedimento de triagem das licenciaturas reduziu o número de graduações de catorze para duas: Geografia e Pedagogia (matrizes curriculares em anexos) porque apenas as disciplinas *Ensino de Geografia e Novas Tecnologias* (EDU 299) da licenciatura em Geografia e *Novas Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação* (EDU 616) da Licenciatura em Pedagogia foram consideradas aptas, segundo os critérios estabelecidos.

A importância deste processo está no fato de que, a partir da redução das licenciaturas foi possível definir quais os sujeitos colaboradores seriam entrevistados (docentes das licenciaturas, graduandos e egressos), bem como os instrumentos de coleta de dados que seriam utilizados (Entrevista Estruturada, Grupo Focal, Questionários Semiabertos).

A entrevista estruturada, entendida como uma observação sistemática (LAKATOS; MARCONI, 2006) foi realizada junto aos docentes das licenciaturas, a partir de questões previamente estabelecidas pelo pesquisador (em anexos) e registradas em gravador de áudio digital. Os ambientes físicos das entrevistas foram os Departamentos de Ciências Humanas e Filosofia e de Educação (Docentes das disciplinas Ensino de Geografia e Novas Tecnologias - EDU 299 e Novas Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação-EDU 616). O tempo de duração de cada entrevista foi entre trinta a quarenta minutos aproximadamente.

Os grupos focais, enquanto “conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (KINTIGZER, 1994, p. 103 *apud.* GATTI, 2005, p. 10) foram desenvolvidos no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (NUFOP/UEFS) do Departamento de Educação da UEFS. Catorze alunos participaram deste momento, além do moderador (pesquisador) e dois relatores (alunos da iniciação científica da UEFS). Foram realizados grupos focais diferentes para cada licenciatura, uma vez, que as disciplinas foram diferentes. Assim, o total de alunos que colaboraram com pesquisa foram onze da licenciatura em Pedagogia e três alunos da licenciatura em Geografia. Apenas três alunos da licenciatura em Geo-

grafia se dispuseram a participar do grupo focal, o pesquisador resolveu caracterizar esse encontro como uma entrevista coletiva, uma vez que, o grupo focal necessariamente é composto por um número mínimo de 6 participantes Gatti (2005).

O tempo de duração foi entre quarenta e sessenta minutos. Com os participantes reunidos em semicírculo. Os instrumentos de registros de dados utilizados foram: gravador de áudio digital e filmadora digital.

A metodologia adotada no desenvolvimento do grupo focal baseou-se nas ideias apresentadas por Gatti (2005). Deste modo, as atividades foram desenvolvidas da seguinte maneira: em um primeiro momento, o moderador realizou uma breve apresentação pessoal e da equipe, explicitando os objetivos do grupo focal, a forma como os dados seriam armazenados, a questão do anonimato do sujeito, a liberdade das respostas, e a importância da pesquisa acadêmica para o fortalecimento da licenciatura, assim, reforçou-se que a discussão deveria acontecer entre os participantes, o moderador teve, apenas a função de direcionar e não intervir. O moderador solicitou aos sujeitos colaboradores que escrevessem, em poucas palavras, sua opinião, sobre “a importância das tecnologias na formação docente”, com o intuito de iniciar a discussão.

Em seguida foi solicitado que cada participante fizesse um breve comentário sobre suas anotações. No terceiro momento, uma vez iniciada a discussão, o moderador, conduziu o grupo de acordo com a fluência das falas, não interferindo na discussão dos sujeitos colaboradores. Por fim, solicitou-se que cada participante fizesse uma análise geral do que foi discutido e sugerisse possíveis mudanças para a melhoria da apropriação das tecnologias na formação docente.

O questionário semiaberto (LAKATOS; MARCONI, 2006) aplicado aos egressos, foi elaborado dentro de uma concepção diferenciada, projetada na possibilidade dos egressos atuarem nas diversas escolas que fazem parte da rede educacional baiana. Sendo assim, optou-se por utilizar-se um instrumento de coleta de dados que, ao mesmo tempo em que alcançasse os egressos, não interferisse em suas práticas educativas. E por tal motivo utilizou-se o software online “Formulários-Google Docs⁹” (em anexos), que possibilitou a criação de um questionário online com características que o pesquisador julgou importante e também porque tal software online possibilitou a geração de planilhas eletrônicas, auxiliando, assim, na otimização/tabulação dos dados. As questões que compuseram os questionários tiveram como base os

⁹Ver informações: <<https://docs.google.com/>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

estudos da *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil* (CETIC, 2010).

O contato com os egressos ocorreu mediante lista de e-mails, fornecida pelos colegas dos dois cursos sobre os graduados nos anos de 2009, 2010 e 2011. Foi elaborado um e-mail coletivo, explicitando os objetivos do projeto de pesquisa, a forma de armazenamento dos dados, a questão do anonimato do sujeito, bem como o retorno do pesquisador com os resultados da pesquisa. Optou-se, também, por utilizar a rede social Facebook¹⁰ para disseminar o link dos questionários, a partir da relação que o pesquisador possui com alguns egressos da instituição. O prazo para a resposta do egresso foi de trinta dias, assim, no final deste período alcançou-se um total de vinte e um questionários respondidos.

A utilização das informações fornecidas pelos sujeitos colaboradores foi autorizada, a partir de um termo de cessão de direitos para entrevista oral (em anexo), que dentro de outras características possibilitou o anonimato e o compromisso do pesquisador em retornar com análise final da pesquisa, de modo, a propiciar retorno ao objeto de estudo.

2.2 Organização dos dados

A segunda etapa foi o momento de *organização e tabulação dos dados*, onde as informações coletadas foram organizadas a partir de sua natureza: quantitativa, oral, descritiva e documental. Estes dados foram organizados em um banco de dados no website “Skydrive”¹¹, conhecido como disco virtual da Microsoft[®] (ver figura 05).

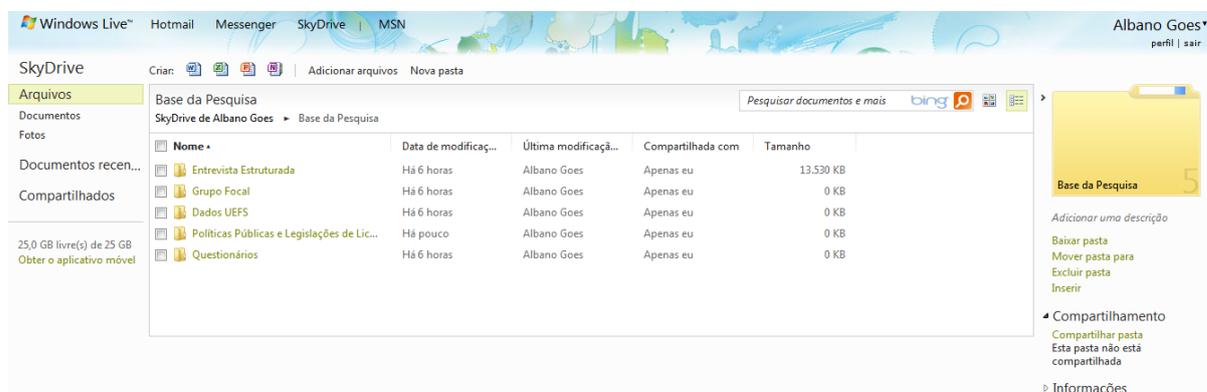


Figura I – Banco de dados online (Skydrive)

Fonte: <https://skydrive.live.com/>

¹⁰ Ver informações em: <<https://www.facebook.com/>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

¹¹ Ver informações em: <<https://skydrive.live.com/>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

Esse diretório online foi nomeado como “Base da Pesquisa”, que por sua vez foi subdividido em pastas assim denominadas: “Grupo Focal” (Relato Oral), “Entrevista Estruturada” (Relato Oral), “Questionários” (Relato Descritivo), “Dados UEFS” (Relato Documental), “Políticas Públicas e Legislações de Licenciaturas” (Relato Documental) (ver figura 06).

2.1.3 Análise dos dados a partir do software WebQDA

Na terceira etapa ocorreu o olhar e a crítica dos dados coletados a partir da utilização da análise do discurso do sujeito colaborador. Nessa dissertação, entende-se como análise do conteúdo:

[...] um conjunto de técnicas de exploração de documentos que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto. Ela começa, geralmente, por uma leitura flutuante por meio o qual o pesquisador, num trabalho gradual de apropriação do texto várias idas e vindas entre o documento analisado e as suas próprias anotações, até que comecem a emergir os contornos de suas primeiras unidades de registro [...] O objetivo de toda análise de conteúdo é assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de registro existentes no texto (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 06)

E para realizar esse procedimento de estudo, optou-se em utilizar o software de análise qualitativa WebQDA (ver Figura II), que na ótica Souza (*et al.*, 2011, p. 20):

[...] é um software “poderoso” que auxilia os investigadores desde a fase da recolha de dados, até à fase da escrita das conclusões. Sendo um software de acesso online, cada projeto pode ser compartilhado por vários investigadores que sejam convidados e aos quais sejam atribuídos privilégios de acesso à plataforma.

O software WebQDA está organizado em estruturas, assim denominadas, 1ª- *fontes*, é o espaço onde é armazenado as informações obtidas junto aos instrumentos de coleta de dados (entrevistas, transcrições, legislações, entre outros), a 2ª - denominada *codificação* é o local onde são elaborados as categorias que norteiam o trabalho, é responsável por “agrupar” os discursos em temáticas semelhantes e por fim a 3ª - estrutura é *questionamento*, momento onde é inserido os questões da pesquisa, no sentido de responder os problemas formulados pelo pesquisado (SOUZA, *et al.*, 2011).

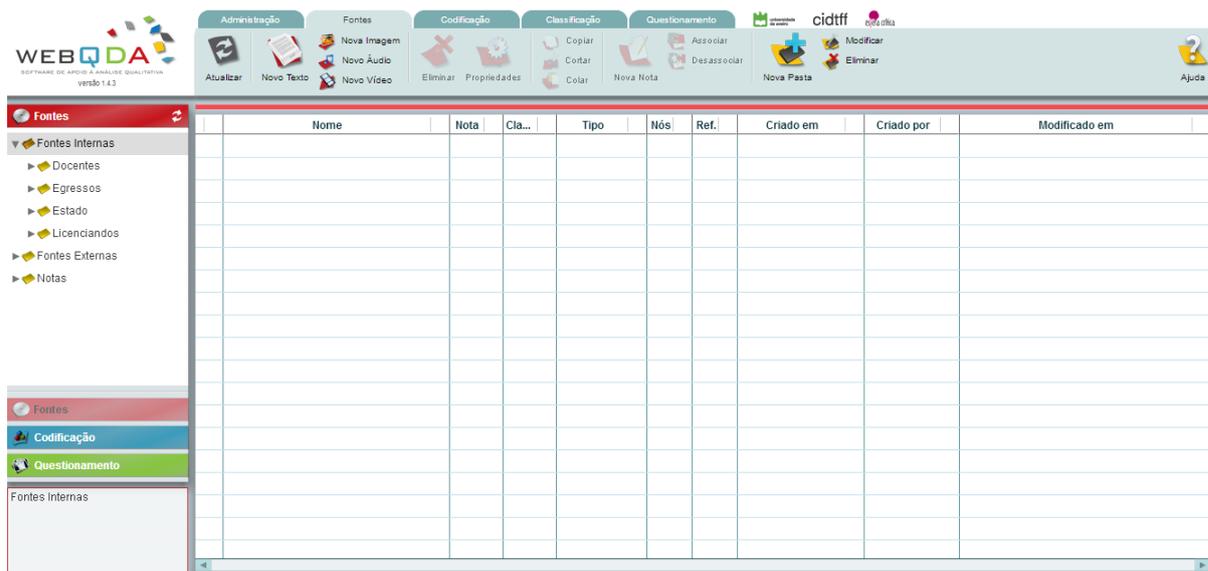


Figura II – Estrutura do Software WebQDA
 Fonte: www.webqda.com.br/software

Na 1ª estrutura (*fontes* – ver *figura II*) foram elaboradas quatro locais para armazenamento de dados: Docentes, Egressos, Estado, Licenciandos. Nesses locais foram armazenadas as transcrições dos sujeitos de acordo com suas características. No espaço *docente* foram arquivadas às informações coletadas durante a entrevista estruturada, no espaço, *Egressos*, são as informações dos questionários semiabertos online, no espaço Estado são as políticas públicas, diretrizes e legislações que versam sobre a temática educação, tecnologias e formação docente e por fim no espaço *Licenciandos* são as informações obtidas no grupo focal.

Na 2ª estrutura (*codificação* – ver *figura III*) foram elaboradas as categorias que possibilitaram “agrupar” os discursos dos sujeitos, a partir de temática específicas. Elas foram desenvolvidas dentro da opção “nós livres¹²”, com a seguinte denominação: Teoria, Prática, Formação Docente, Estado, Tecnologias e Universidade.

¹² É da interligação entre as Fontes e a Codificação que, através dos procedimentos de codificação disponíveis no WebQDA, o investigador poderá configurar o seu projeto para que tenha os dados nos seus “respetivos lugares” de forma estruturada e interligada (SOUZA, *et al.*, 2011, p. 23).

Nome	Tipo	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em
Teoria	Codificação	49	20-08-2012 21:04:09	AGS	07-12-2012 06:42:08
Prática	Codificação	65	20-08-2012 21:04:18	AGS	07-12-2012 06:41:49
Formação Docente	Codificação	102	20-08-2012 21:04:25	AGS	07-12-2012 06:42:31
Estado	Codificação	11	20-08-2012 21:04:44	AGS	07-12-2012 06:48:25
Tecnologias	Codificação	113	20-08-2012 21:11:17	AGS	07-12-2012 06:42:33
Universidade	Codificação	31	05-12-2012 22:49:00	AGS	07-12-2012 06:38:19

Figura III– Codificação
 Fonte: www.webqda.com.br/software

Por fim, na 3ª estrutura (*questionamento – ver figura IV*) foram elaboradas questões, que ao ver do pesquisador, são suficientes para responder os problemas apresentados na pesquisa. Essas perguntas foram elaboradas na opção “pesquisa de texto¹³”, com as seguintes temáticas: Tecnologias, Teoria x Prática, Inserção das Tecnologias, Formação Docente.

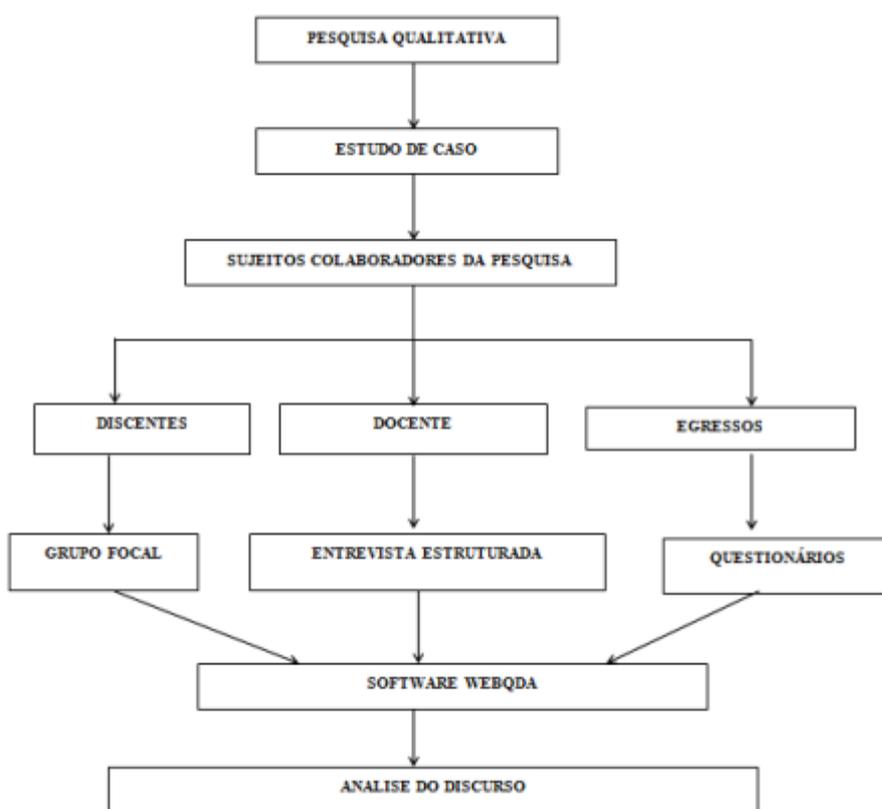
Nome	Tipo	Criado em	Criado por	Modificado em
Estado x Docentes x Licenciandos	Pesquisa	05-12-2012 19:19:37	AGS	07-12-2012 06:53:38
Tecnologias	Pesquisa	05-12-2012 21:23:04	AGS	07-12-2012 07:27:40
Teoria x Prática	Pesquisa	05-12-2012 21:26:42	AGS	09-12-2012 12:45:44
Inserção Tecnologias	Pesquisa	05-12-2012 21:31:31	AGS	07-12-2012 20:47:00
Formação Docente	Pesquisa	07-12-2012 20:33:13	AGS	09-12-2012 11:55:57

FIGURA IV – Questionamento
 Fonte: www.webqda.com.br/software

No questionamento “Tecnologia”, os dados são gerados, a partir da seguinte pergunta “qual a concepção de tecnologias apresentadas nos discursos dos sujeitos colaboradores?”, no campo “Teoria x Prática” é questionado se “os docentes, licenciandos e os egressos acreditam

¹³ A pesquisa de texto responde com documentos que podem ser uma combinação de palavras diferentes ou expressões que o investigador tenha escolhido pesquisar no seu corpus de dados ou no corpus de categorias já codificadas (SOUZA, *et al.*, 2011, p.27).

que há distanciamento entre a teoria a prática no processo de formação docente? E o que fala o Estado sobre a relação Teoria x Prática?”, no campo “Inserção das Tecnologias” é perguntado se “os docentes, licenciandos e os egressos acreditam que ocorre os conhecimentos sobre TIC adquiridos na UEFS durante processo de formação docente inicial são suficientes para a sua utilização na prática educativa?”, no campo “Formação Docente”, o questionamento é “quais são os posicionamentos dos docentes, egressos, licenciandos e do Estado sobre o processo de formação docente inicial?” e por fim é perguntando se “existe relação entre o discurso dos docentes, licenciandos e egressos com o que é preconizado pelo Estado nas políticas publicas, diretrizes e legislações sobre formação de professores?”



FLUXOGRAMA I – Síntese Metodológica
 Fonte: o próprio pesquisador

Por fim, acredita-se que esse processo metodológico nos auxiliou na compreensão e na contemplação do objetivo geral proposto nesta dissertação e a partir disso, o fluxograma demonstrado anteriormente, tem por função elaborar uma síntese da metodologia desenvolvida, sem minimizar a importância das particularidades, anteriormente demonstradas.

CAPITULO III

AS TIC NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA: UM OLHAR SOBRE OS DADOS

Nesse capítulo são analisados os dados obtidos juntos aos sujeitos colaboradores da pesquisa (Licenciandos, Egressos e Docentes), as legislações estatais que tratam sobre as TIC nas licenciaturas e as matrizes curriculares dos cursos de formação docente inicial da UEFS, com o objetivo de identificar se ao término deste momento formativo na instituição houve a inserção das tecnologias.

A coleta das informações objetivou responder os questionamentos apresentados no capítulo anterior, que na ótica do pesquisador contemplam os objetivos propostos na dissertação. As questões versaram conteúdos sobre: os docentes e os licenciandos acreditam que há distanciamento entre a teoria a prática no processo de formação docente? Existe relação entre o discurso dos docentes, licenciandos e egressos com o que é preconizado pelo Estado nas políticas públicas, diretrizes e legislações sobre formação de professores? Qual a Concepção de TIC apresentadas nos discursos analisados? Os docentes, licenciandos e os egressos acreditam que há distanciamento entre a teoria a prática no processo de formação docente? E o que fala o Estado sobre a relação Teoria e Prática? Os docentes, licenciandos e os egressos acreditam que ocorre a apropriação dos conhecimentos sobre TIC adquiridos na UEFS durante processo de formação docente inicial são suficientes para a sua utilização na prática educativa? Quais os posicionamentos dos docentes, egressos, licenciandos e do Estado sobre o processo de formação docente inicial?

3.1 - A relação entre as licenciaturas da UEFS e as legislações estatais para o uso das TIC na formação de professores

A dissertação em questão utilizou-se das disciplinas que tratam sobre TIC no processo de formação docente inicial na UEFS. Foram analisadas aproximadamente 600 (seiscentas) disciplinas que compõem os cursos de formação de professores da instituição. Deste total, fo-

ram selecionadas apenas aquelas que possuíam em sua estrutura elementos que orientasse o licenciando a discutir a inserção das TIC no processo educativo.

O processo de identificação dessas disciplinas descrito na metodologia serviu de orientação para a o segundo momento de triagem com disciplinas restantes. A partir deste procedimento foram selecionadas duas disciplinas: Ensino da Geografia e Novas Tecnologias (GEOGRAFIA – EDU 299) e Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação em Educação (PEDAGOGIA – EDU 616), assim identificando os elementos que são discutidos abaixo:

TABELA II
EMENTAS DAS DISCIPLINAS ANALISADAS

GEOGRAFIA	
Disciplinas	Objetivo da Ementa
Ensino da Geografia e Novas Tecnologias	Estudar, refletir e analisar a utilização das tecnologias educacionais. Promover discussão a respeito do uso na educação das tecnologias digitais e da conexão com outras tecnologias. Abordar o uso de novas e antigas tecnologias no ambiente educativo. Vivenciar e produzir situações práticas que propiciem aos alunos refletir criticamente sobre o uso das tecnologias da comunicação e informação na educação, de suas possibilidades e limites .
PEDAGOGIA	
Disciplinas	Objetivo da Ementa
Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação em Educação	Estudar, refletir e analisar a utilização das tecnologias educacionais. Promover discussão a respeito do uso na educação das tecnologias digitais e da conexão com outras tecnologias. Abordar o uso de novas e antigas tecnologias no ambiente educativo. Vivenciar e produzir situações práticas que propiciem aos alunos refletir criticamente sobre o uso das tecnologias da comunicação e informação na educação, de suas possibilidades e limites .

Fonte: < <http://www.uefs.br/portal/downloads/secretaria/programas-de-disciplinas/>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

Ao analisar as informações presentes no quadro acima, pode ser observado o quanto é mínima a discussão sobre as TIC nas licenciaturas da UEFS. Pois, entre as 14 (catorze) licenciaturas analisadas, apenas 2 (duas) (GEOGRAFIA, e PEDAGOGIA), possuem em suas matrizes curriculares disciplinas que tem por objetivo a temática tecnologia no processo educativo, assim, demonstra-se o descompasso entre o processo de formação docente e os movimentos/discussões ocorridas na sociedade contemporânea.

A disciplina *Ensino da Geografia e Novas Tecnologias (EDU 299)*, presente na matriz curricular da licenciatura em Geografia, possui como objetivo, estudar categorias que nos permitem refletir sobre quais as concepções de tecnologia discutidas junto aos licenciandos.

Entre essas categorias destaca-se a questão da *produção de situações práticas*, pois, a própria prática necessita ser entendida enquanto estruturante do “fazer ordenado voltado para ato educativo” (RIBEIRO, 2006, p. 02) e como descreve Libâneo; Pimenta (1999, p. 206) “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática” e esse processo ocorre, a partir da *reflexão ou visão crítica*, que na ótica de FREIRE (1996, p. 39) é “[...] o momento fundamental [...]. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase confunde com a prática”.

As *possibilidades* das TIC segundo Kenski (2003, p. 29) “alteram todas as nossas ações, as condições de pensar e de representar a realidade e, especificamente, no caso particular da educação, a maneira de trabalhar em atividades ligadas a educação escolar”, ou como descrevem Pretto e Costa-Pinto (2006, p. 23, grifo nosso):

[...] não podemos nos contentar com simples apropriações dessas tecnologias, como se elas fossem, por si sós, capazes de reverter situações. É por isso que precisamos enxergar que, com essas **potencialidades**, pululam elementos que, longe de serem unificadores, constituem-se em diferenciadores dos seres e de suas culturas, passando a polos geradores de novas articulações.

Deste modo, interligados as potencialidades das tecnologias na prática educativa, a referida ementa propõe um contraponto para as possibilidades: os *Limites*, elementos que pressupõem a *reflexão crítica* sobre até que ponto as tecnologias podem ou não contribuir com a formação do professor. A discussão que está presente nesse contexto é da tecnologia como ponto de mudança. É fato que elas alteram a forma do ensinar, as relações entre aluno e professor no espaço escolar, mas até onde é seu campo de influência nesses processos? E com que olhar o professor pode enxergar sua presença na escola?

Sobre as TIC, Lévy (1993) propôs que em futuro breve as tecnologias estariam presentes em todos os segmentos sociais, contudo será que isso acontecerá realmente? E os professores estão preparados para essa realidade. Esse é um debate que a universidade necessita difundir e inserir na formação docente inicial.

Ainda, sobre as ementas das licenciaturas, é observado que no curso de Pedagogia, a disciplina *Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação em Educação* (EDU 616), apresenta uma ementa semelhante a aquela presente na disciplina Ensino de Geografia e No-

vas Tecnologias (EDU 299), na licenciatura em Geografia, assim, a discussão de suas categorias torna-se redundante.

Apesar do fato de ambas as disciplinas serem oferecidas pelo Departamento de Educação (DEDU) da UEFS, não justifica a falta de aprofundamento e o não direcionamento da discussão sobre as TIC nas licenciaturas específicas, ou seja, é necessário incorporar, a essas ementas, elementos que permitam encaminhar o licenciando ao debate sobre a incorporação das TIC em sua área de conhecimento.

A análise dos objetivos presentes nas ementas das disciplinas permite traçar um panorama inicial do processo de formação docente para as TIC na UEFS, sem emitir um juízo de valor, uma vez que essa proposta de pesquisa utilizou-se apenas de um dos elementos que compõem a discussão sobre formação docente, o currículo. Dessa maneira, acredita-se que haverá outros desdobramentos e por consequência, novos olhares a partir da leitura de outros fatores.

Deste modo é identificada a necessidade de reestruturação das matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas oferecidos pela UEFS, com base na hipótese de que as transformações sociais exigem mudanças consistentes no processo de formação docente inicial. É crítico continuar com currículos de formação, onde o papel das TIC na educação é minimizado ou quase inexistem. Esse fator continuará acarretando a formação de licenciandos que não compreenderão a importância e o papel dessas tecnologias na educação e por consequência, docentes desinteressados em utilizarem as TIC em suas práticas educativas na educação básica.

3.2- As questões da formação docente: os conteúdos dos discursos dos sujeitos colaboradores

Neste tópico da dissertação são analisados os posicionamentos dos docentes, licenciandos e os egressos que se envolveram com as disciplinas que versam sobre TIC nas licenciaturas de Geografia e Pedagogia da UEFS e esses discursos são comparados com a ótica do Estado apresentada anteriormente nas políticas públicas, diretrizes e legislações.

3.2.1 – O que dizem os sujeitos sobre as TIC na formação do professor

A análise dos dados obtidos considerou as particularidades de cada instrumento de coleta de dados, assim, algumas informações obtidas, a partir das entrevistas estruturadas (DOCENTES), não foram contempladas nos grupos focais (LICENCIANDOS) e nos questionários (EGRESSOS) conseqüentemente. É interessante, antes de aprofundar sobre o discurso dos sujeitos colaboradores, conhecer quem é esse sujeito que discursa, sua trajetória, o seu perfil.

Docentes

Os professores universitários pesquisados apresentam os seguintes perfis: O docente de Pedagogia (DOCENTE I) possui formação universitária em instituição pública, dentro de uma ótica pluridisciplinar, pois frequentou graduações com viés que vão da educação para séries iniciais, com passagem pelos processos de alfabetização e culminando na relação entre as artes, à educação e a cultura. O docente de Geografia (DOCENTE II), também percorreu sua trajetória acadêmica em instituições públicas, se graduando em Geografia (Bacharelado/Licenciatura), com uma rápida passagem pelas graduações em Filosofia e Economia, possibilitando assim, a seu ver, ampliação de sua ótica social no Mestrado em Geografia e no Doutorado em Educação.

Com relação à trajetória na educação básica, o DOCENTE I relatou que possui vínculo com esse nível de ensino há 26 (vinte e um) anos, com experiências que vão desde a educação a infantil ao nono ano do ensino fundamental II, nas funções de docente e coordenador pedagógico. Com relação ao ensino superior, ele atua como professor universitário há 6 (seis) anos, sendo 4 (quatro) anos em instituições privadas e 2 (dois) anos na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Já o DOCENTE II afirmou que atua há aproximadamente 26 (vinte e seis) anos na educação básica, porém, toda sua trajetória ocorreu em instituições privadas. Com relação ao ensino superior, esse docente afirmou que trabalhou por 10 (dez) anos em uma universidade privada, porém, hoje se dedica exclusivamente a UEFS.

Licenciandos

Os licenciandos possuem perfil típico de quem cursa licenciaturas no Brasil, ou seja, dos 14 (catorze) alunos participantes do grupo focal, 12 (doze) são do sexo feminino (86%) e 2 (dois) são do sexo masculino (14%), conforme é demonstrado no Gráfico II:

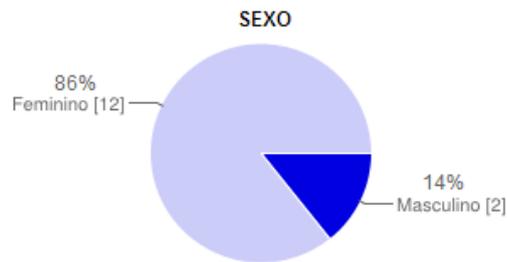


GRÁFICO II – GÊNERO DOS LICENCIANDOS
Fonte: o próprio pesquisador

Essa informação é reforçada ao analisar que no curso de Pedagogia da UEFS, em 2010, matricularam-se 310 alunos, sendo, 259 eram do sexo feminino e 51 do sexo masculino, perfil não muito diferente daquele encontrado na licenciatura em Geografia, que dos 395 matriculados, 210 eram do sexo feminino (UEFS, 2011). Pode-se aprofundar essa análise, ao verificar que o Censo da Educação Superior de 2011 demonstra que no Brasil dos 926.780 alunos matriculados, 623.116 (67,23%) são do sexo feminino e 303.654 (33,77%) do sexo masculino. Já no Estado da Bahia, há 49.175 alunos matriculados em licenciaturas, sendo 34.333 (69,81%) são do sexo feminino e 14.842 (30,19%) são do sexo masculino (INEP, 2012).

Com relação à idade dos licenciandos, verifica-se que 64% (9) estão com idade menor que 21 anos, 21% (3) estão com idade entre 21 e 25 anos, 14% (2) com idade entre 26 e 30 anos, conforme demonstrado no gráfico III:

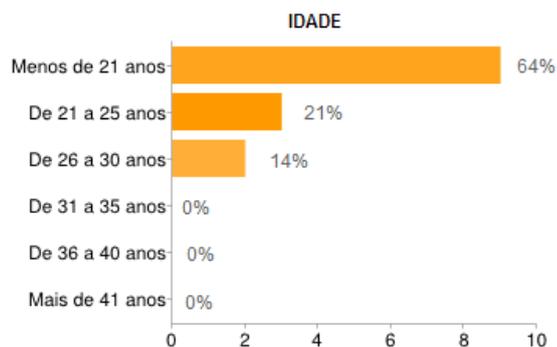


GRÁFICO III – IDADE DOS LICENCIANDOS
Fonte: o próprio pesquisador

Com relação às licenciaturas vinculadas, observa-se que 79% (11) são da graduação em Pedagogia, e 21% (3) são da graduação em Geografia (ver gráfico IV). Acredita-se que essa diferenciação ocorreu devido à colocação de condição de “voluntariado” da participação na pesquisa, assim, fica evidente o pouco interesse dos alunos, principalmente daqueles que se encontram em início de formação, em participar de pesquisas científicas.



GRÁFICO IV – LICENCIATURA

Fonte: o próprio pesquisador

O perfil geral do licenciando participante dessa pesquisa corresponde a aquele da docência como profissão vinculada ao mundo feminino, onde há a participação de número expressivo do jovem nas licenciaturas. Porém é necessário levarmos em consideração outros fatores, como condição socioeconômica e nível de formação na educação básica, condicionantes que, infelizmente, como foi dito anteriormente, ainda influenciam na escolha da carreira profissional.

Egressos

No sentido de aprofundar essa realidade encontrada, foi realizada análise dos dados obtidos dos questionários semiaberto online, a partir da elaboração do perfil dos egressos, considerando o sexo, a idade, a rede de ensino que está vinculado, no caso dos sujeitos que atuam como docentes.

Deste modo, ao analisar os dados obtidos foi possível constatar que os egressos das licenciaturas da UEFS, também, são em sua maioria do sexo feminino (62%) como nos demonstra abaixo o Gráfico V, fator esse, como foi visto na análise anterior, condiciona a concepção errônea da docência, como uma profissão “feminizada”, acarretando o distanciamento de homens das salas de aulas, isso porque, como nos demonstra Ferraz (2006, p. 01), “[...] quando pensamos na docência, os olhos e fala de nosso pensamento se inclinam a associá-la à imagem feminina, sobretudo quando o alvo é o exercício dessa profissão em salas de aula [...]”.

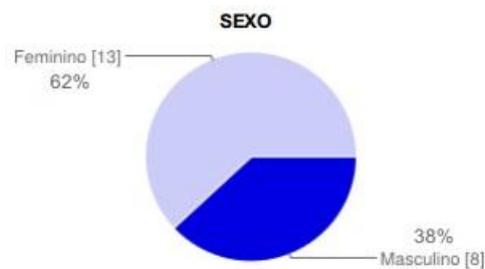


GRÁFICO V – GÊNERO DOS EGRESSOS
 Fonte: o próprio pesquisador

Esses dados reproduzem dados do Censo da Educação Superior de 2011 (INEP, 2012) que demonstrou que a maioria dos universitários matriculados (57%) é do gênero feminino, e esse número é ampliado para 60%, se observamos apenas os alunos concluintes das graduações. Deste modo, cada vez mais, as mulheres conquistam novos espaços no contexto social, inclusive em áreas que até então eram dominadas exclusivamente por homens.

Podemos atribuir o número elevado de mulheres na docência, também, ao fato de que a docência é uma profissão com baixos salários, e como ainda, apesar de mudanças significativas, vivemos em uma sociedade onde homem é visto como “mantenedor do lar”, assim, tendendo que esses sujeitos procurem profissões que tenham condições salariais mais propícias com tal objetivo.

A maioria dos egressos pesquisados possui idade entre 21 e 30 anos (80% - ver Gráfico 02), assim, esses sujeitos também adentraram a universidade como uma faixa etária dentro daqueles visualizada junto aos licenciandos.

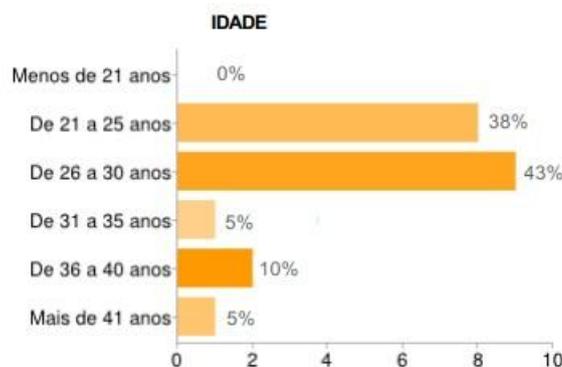


GRÁFICO VI – IDADE DOS EGRESSOS
 Fonte: o próprio pesquisador

Ao analisar a rede de ensino que esses egressos atuam, constatou-se que a maioria encontra-se vinculados a iniciativa privada (38% - ver Gráfico VII) e atribui-se essa condição, ao fato de que o último concurso público para magistério estadual realizado no Estado da Bahia foi no ano de 2005 e para Prefeitura Municipal de Feira de Santana foi no ano de 2006,

períodos esses, que os sujeitos da pesquisa estariam adentrando a Universidade. No ano de 2011 foi realizado concurso público para o magistério estadual, contudo, os aprovados, ainda não foram convocados, assim, não é possível afirmar que os egressos participantes desta pesquisa encontram-se nesse grupo.

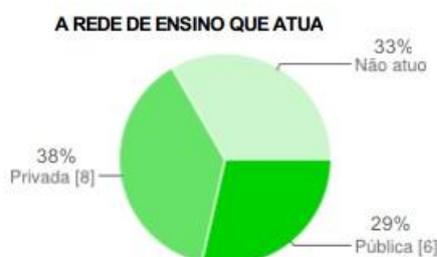


GRÁFICO VII – REDE DE ENSINO
Fonte: o próprio

Outro fato considerado na análise sobre a rede de ensino que atua é que 33% dos egressos entrevistados não atuam como docentes, apesar da UEFS ter licenciado em média 95 professores nos anos de 2008, 2009, 2010, alguns optaram por não seguir a carreira docente (Ver Tabela II).

TABELA III
EGRESSOS DAS LICENCIATURAS

CURSOS	ANOS			TOTAL
	2008	2009*	2010	
Ciências Biológicas	35	12	18	65
Letras – Espanhol	30	17	22	69
Letras – Vernáculos	62	27	68	157
Letras – Francês	19	9	19	47
Letras – Inglês	23	6	17	46
Pedagogia	72	36	66	174
Educação Física	46	19	50	115
Física	22	7	10	39
Matemática	36	12	26	74
Geografia	43	36	33	112
História	55	19	39	113
Química**	-	-	-	-
Música**	-	-	-	-
SUBTOTAL	443	200	368	1011

Fonte: Relatório de Gestão UEFS 2007-2011 (UEFS, 2012)

* Em 2009 foi realizado apenas um processo seletivo (início do ano) com a finalidade de regularizar os semestres em atraso, em decorrência do histórico de greves vivenciado pela Instituição nos últimos anos.

** Os cursos de Música e Química foram oferecidos a partir do Processo Seletivo 2011.1.

Obs: Os dados de 2011 não estão disponíveis por conta da greve ocorrida no mesmo ano.

Por fim, entre os fatores que pode ter determinado essa condição encontra-se a quantidade mínima de concursos para o magistério, realizados no período, assim, ocasionando a “sa-

turação” de professores disponíveis no mercado de trabalho, uma vez que, Pedagogia e Geografia juntas formaram 286 licenciados nos anos correspondentes, assim, representando aproximadamente 28% do total de egressos das licenciaturas.

3.2.2 – Qual a concepção de Tecnologias dos sujeitos colaboradores?

Ao inserir os dados no software WebQDA foi possível formular questionamentos que levassem a compreender qual a concepção de tecnologias que embasam os discursos apresentados pelos sujeitos colaboradores da pesquisa. Com objetivo de analisar o conceito de TIC inseriu-se a seguinte questão no sistema: “Qual a concepção de Tecnologias apresentadas nos discursos dos sujeitos colaboradores?” E para delimitação da pesquisa no software, foram estipulados os seguintes termos de pesquisa: Tecnologias, Comunicação, Mídias, Informática, Televisão, Rádio e Redes.

No sentido de elaborar um padrão sequencial de análise, inicialmente verificou-se os discursos apresentados nas legislações estatais, para logo após aqueles presentes nas falas dos docentes, licenciandos e egressos, respectivamente.

A partir destes procedimentos constatou-se que a discussão sobre a inserção das TIC nos currículos das licenciaturas é movimento recente na universidade. Desde a LDB de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), os órgãos responsáveis e as estâncias que normatizam os currículos buscam alternativas para atender ao perfil dos docentes que irão atuar em uma sociedade em constante mudança.

A importância das TIC na educação é considerada nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, ao propor em seu artigo 2º que:

A organização curricular de cada instituição observará [...] outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: [...] **o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores** (BRASIL, 2002, p. 4, grifo nosso).

No *Plano Nacional de Educação* (PNE) que propõe: "os cursos de formação **deverão obedecer**, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios: [...] **domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério**” (BRASIL, 2000, p. 98, grifo nosso).

O documento que institui a *Política Nacional para Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica* preconiza em seu art. 3^a que:

São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: [...] IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, **inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos** (BRASIL, 2009, p. 03, grifo nosso);

Consubstanciado as legislações nacionais, o *Plano Estadual de Educação da Bahia* (PEEB) estabelece que:

Para formação dos profissionais de educação e sua valorização, diretrizes políticas são definidas, devendo ser regidas, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios: [...] **domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e acesso às mesmas, visando à integração à prática do magistério;** (BAHIA, 2006, p. 44, grifo nosso).

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) é proposto que:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes se trata de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, **preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens** [...] (BRASIL, 1997, p. 28, grifo nosso).

Essas diretrizes vigentes embasam-se na ideia de que vivemos em uma sociedade em rede, onde as relações sociais, muitas vezes, ocorrem nos ambientes informatizados, contudo, as universidades, ainda, caminham em passos contrários a essa perspectiva. E isso é percebido, ao constatar que das 14 (catorze) licenciaturas da UEFS, apenas 2 (duas) trazem elementos em suas ementas que discutem efetivamente as TIC, assim, quem são os responsáveis por tal omissão? A partir do momento que a universidade possui autonomia no sentido de elaborar os currículos das licenciaturas, os colegiados, conselhos de graduação e órgãos que normatizam tal documento, necessitam atentar-se para os fenômenos que ocorrem na sociedade, e a inserção das tecnologias é um fato, mais do que latente, assim, se há uma legislação vigente, uma demanda social presente, porque as licenciaturas não discutem sobre a inserção das TIC?

Portanto, é latente que isso ocasiona atrasos no fortalecimento de uma proposta de formação docente voltada para atender as reais necessidades sociais para os licenciandos atuarem no contexto social do século XXI, pois, gera lacunas na constituição deste futuro professor, uma vez que, as tecnologias fazem parte, tanto da vida dos alunos, quanto dos próprios docentes. Assim, se utilizadas de maneira adequadas, a partir da discussão não só do seu uso em si, mas também, das intenções, propostas e políticas públicas que estão por trás deste fator, poderá ocorrer mudanças importantes no modelo denominado tradicional de educação.

Na análise do conceito de TIC apresentados pelos professores das disciplinas observou-se que o DOCENTE 01 pensa as tecnologias:

[...] como **potencializadoras do processo de aprendizagem**, dentro da educação, elas podem ser potencializadoras, mediadoras, podem se constituir um terceiro educador dentro do processo, a gente considera professor e aluno, como primeiro e segundo educador, as Tecnologias elas podem ser um terceiro educador, então, são instrumentos, alias, é difícil falar em instrumento, porque fica parecendo que é uma coisa que a gente usa e descarta, mas como, ferramentas, meios para potencializar o saber.

Já o DOCENTE 02, acredita que:

[...] existe um conceito de TIC, mas eu não acho que o conceito de TIC revele muito “o que são as TIC?”. Então, eu acho que a gente vive num momento de mudanças, bastante profunda, e que essas mudanças elas foram coordenadas, pelas tecnologias, ligadas a transporte e a comunicação, então creio eu, muito em função da guerra fria e na verdade como eu vejo e que a gente desenvolveu um potencial técnico, bastante sofisticado e a gente faz o uso desse potencial técnico para garantir a possibilidade de comunicação e de informação. No que se refere à comunicação, eu acho que a gente ainda tá muito incipiente, tá fraco ainda, porque eu compreendo que comunicação pressupõe um emissor, algo que foi emitido, uma ideia, um enunciado e um receptor capaz de decodificar aquilo e algo que eu acho que não tá acontecendo, eu acho que muito do que tá disponível na internet, em todos os acessos possíveis, eles não são entendidos e nós não pensamos sobre isso, talvez, nós vivemos, mais em uma **sociedade da informação, do que da comunicação**.

No discurso destes docentes, as TIC são entendidas como instrumentos na formação de professores, contudo, não como elementos estáticos, mas sim, potencializadores, que possibilitam mudanças na prática educativa. Assim, é necessária à reformulação no modo como observamos as tecnologias, pois:

A incorporação do uso de tecnologias na elaboração do saber pedagógico é algo provocador para solidificar a profissionalidade do professor diante dos objetivos da

escola de preparar o seu alunado para a inclusão no seu contexto sociocultural. É relevante compreender a necessidade de sintonia entre a lógica da escola e a lógica das TIC (BORGES, SANTOS, p. 05).

Os licenciandos acreditam que as TIC atuam como agentes de mediação e motivação do conhecimento, entre o professor e o aluno, uma vez que, esses elementos estão presentes no cotidiano dos jovens.

[...] a tecnologia que seria na formação docente vem para auxiliar como **mediador nas aulas** provocando maior interesse e **motivação para os alunos**, ela é o **meio de comunicação** mais utilizadas pelos jovens, então é interessante os professores se preparem para fazerem o uso das tecnologias e vê-la como aliada no processo educacional (DISCENTE 01, grifo nosso).

Ou ainda como:

[...] a sociedade encontra-se em fase de constantes mudanças e as tecnologias vem ganhando espaço em nossas vidas, o uso das tecnologias na formação docente é de suma importância, pois esse **recurso favorece** a ampliação de nossa aprendizagem, **apresentando novos meios de conhecimento e trocas de informação**, além de nos orientar como utilizar esse recurso em sala de aula, favorecendo aulas mais **dinâmicas e interativas** para os educandos (DISCENTE 02, grifo nosso).

Essas duas concepções demonstram a necessidade de observar com olhar crítico a inserção destes elementos apenas nos primeiros momentos das licenciaturas, pois, como nos alerta Kenski (2003, p. 21) sobre a questão reducionista do conceito de tecnologia na educação:

Existem outros tipos de tecnologias que vão além dos equipamentos. Em muitos casos, alguns espaços ou produtos são utilizados como suportes, para que as ações ocorram. Um exemplo: as chamadas “tecnologias da inteligência” (LEVY, 1993), construções internalizadas nos espaços da memória das pessoas e que foram criadas pelos homens para avançar no conhecimento e aprender mais. A linguagem oral, a escrita e a linguagem digital (computadores) são exemplos paradigmáticos desse tipo de tecnologia.

É visto que as licenciaturas minimizam a importância das TIC na formação docente inicial, a baixa carga horária ou até às vezes a ausência de disciplinas que tratam sobre as tecnologias na educação é algo que fragiliza o processo educativo e não permite que o aluno con-

textualize, explore e incorpore esses elementos durante o seu caminhar pedagógico e esses problemas, como nos relata Libâneo (2010 p. 90-91):

[...] vão se reproduzindo em cadeia em cada nível de formação. As universidades formam mal os futuros professores, os professores formam mal os alunos. Poucas universidades brasileiras têm uma política definida em relação à formação de professores para o ensino fundamental e médio. Há um desinteresse geral dos Institutos e Faculdades pelas licenciaturas. Com isso, os professores saem despreparados para o exercício da profissão, com um nível de cultural geral e de informação extremamente baixo, o que resulta num segmento de profissionais sem competências para enfrentar as mudanças gerais que estão ocorrendo na sociedade contemporânea.

A formulação do conceito de TIC é importante para condução do processo de formação docente inicial, ela necessita estar atrelada com a concepção de uso prático dessas tecnologias, visto que, como relata Penteado (1998 p. 13-14):

[...] será tão-somente na vivência de uma didática que exercite a capacidade comunicacional humana e pratique a educação como processo específico de comunicação que as tecnologias comunicacionais ganharão a possibilidade de exercer seu poder transformador, rumo a uma educação escolar formadora, reveladora, suporte para o exercício pleno da verdadeira cidadania.

Portanto, a universidade do século XXI necessita acompanhar e internalizar em seu projeto pedagógico, a necessidade de formar docentes atualizados com as discussões que permeiam o contexto social e não contemplar em suas matrizes curriculares, esse debate, é possibilitar a crítica de que a formação docente inicial não propicia condições para utilização das TIC nas práticas educativas.

3.2.3- Os docentes e os licenciandos acreditam que há distanciamento entre a teoria a prática no processo de formação docente?

O objetivo deste questionamento foi verificar o posicionamento dos sujeitos colaboradores sobre a dicotomia “teoria e prática” nas licenciaturas. E para tanto foi formulado o seguinte questão: “E o que fala o Estado sobre a relação Teoria e Prática?” Os docentes, licenciandos e os egressos acreditam que há distanciamento entre a teoria a prática no processo de formação docente?” Para delimitação da pesquisa no software WebQDA, foram estipulados os seguintes termos de pesquisa: teoria, prática, formação docente, universidade, licenciaturas.

Constatou-se que os sujeitos colaboradores acreditam que há um distanciamento entre aquilo que é observado/estudado na teoria, daquilo que é efetivado na prática docente. E isso, aos olhos dos licenciandos propicia lacunas no processo de formação docente. Essa condição é, muitas vezes, agravada pela “não reflexão”, por parte daqueles responsáveis pela estruturação do processo de formação docente inicial.

Essa condição pode ser encontrada no ART. 3º das *Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas* (MEC, 2002), ao determinar que:

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: [...] II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

Nessa mesma diretriz é preconizado que:

ART. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária. §1º **A prática**, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. §2º **A prática** deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (MEC, 2012).

É visível a importância que essa diretriz institui a inserção da prática na formação inicial do docente. Ela reforça a concepção de que a teoria e as questões práticas são elementos indissociáveis e por tal característica é necessária à reflexão de suas particularidades pelos responsáveis da estruturação deste processo formativo, sejam eles, a universidade, os colegiados de cursos, os docentes, até os próprios licenciandos.

Ainda, é possível encontrar nas normativas do Estado, o Art.º 2 da *Política Nacional para Formação de Professores* que diz:

São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: [...]V - a **articulação entre a teoria e a prática** no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (MEC, 2009, grifo nosso).

Contudo, apesar dessas normativas direcionarem a discussão sobre a relação teoria e prática nas universidades, e visto que, a partir da fala dos sujeitos colaboradores dessa pesquisa, esta relação não se efetiva nas licenciaturas da UEFS, pois como nos relata o DISCENTE 01:

[...] Eu acho que é como as meninas falaram o que esta faltando no curso de Pedagogia é a relação entre a teoria e a prática, infelizmente nosso curso prepara muito mais para um discurso do que para prática. A gente fez estágio no primeiro semestre de Pedagogia e a gente pode observar o quanto que é difícil, o quanto o professor em sala se bate pelo fato que a gente não tem esse suporte em sala de aula e outra questão, da formação docente [...]

Ou ainda, como nos relata o DISCENTE 13:

Eu concordo com que ela está falando, inclusive eu tenho falado ultimamente que o curso da gente é um curso privilegiados nesse aspecto nas questões das técnicas, porque tem a questão dos LEGS¹⁴, porque tem cursos de licenciaturas que só dá o suporte das disciplinas básicas da educação, psicologia, política e gestão, Didática e Tecnologias e encerra por ai, eu falo com propriedade, porque eu conheço pessoas que fazem outros cursos de licenciaturas e tive contato com a grade e vi realmente que peca um pouco para esse lado e o curso da gente é um curso de fato privilegiado nessa questão, a questão é essa, se apega muito ao que é produzido em sala de aula, e em universidade não se pode restringir apenas ao que é produzido e reproduzido em sala de aula, tem que ir além disso, a universidade é muito em ampla, o espaço é muito amplo, a sala de aula não se constitui em um único espaço de ensino e aprendizagem, é um dos mais importantes, é o foco, e dali que parte, mas eu acredito que você participar de um grupo de pesquisa e extensão, você correr atrás, você se embasar nessa questão acadêmica, também é enriquecedor, tanto para formação pessoal, quanto para formação acadêmica e profissional .

Os egressos, também, relataram que ocorre distanciamento entre aquilo que é discutido nas disciplinas e o que se efetiva no contexto escolar. E eles atribuem a essa condição, ao fato de que, infelizmente, a universidade, ainda caminha em passos contrários ao contexto social e isso pode ser visualizado no seguinte relato:

As aulas não se concentraram neste aspecto, a própria proposta das disciplinas eram confusas e, desta forma, o professor (a) não encaminhava a disciplina como deveria. Além de outros aspectos como a transformação do ensino acadêmico em escolar que

¹⁴ Os Laboratórios de Ensino de Geografia (LEGS) são componentes curriculares que objetivam uma aproximação direta entre teoria e prática, ou seja, entre as habilidades desenvolvidas e os conteúdos apreendidos no contexto da universidade e a efetivação de atividades para o ensino fundamental e médio, caracterizando-se como espaço de desenvolvimento e reflexão sobre as práticas educativas ou práticas pedagógicas (UEFS, 2011).

não foi objetivado durante o curso, quando nos deparamos com a realidade tudo é diferente e temos que recorrer a diversos recursos, sendo o mais interessante em nosso meio técnico-científico-informacional, as tecnologias disponíveis (EGRESSO 13).

Isso é um fator agravante visto que os objetivos da disciplina EDU 616 são:

Estudar, refletir e analisar a utilização das tecnologias educacionais. Promover discussão a respeito do uso na educação das tecnologias digitais e da conexão com outras tecnologias. Abordar o uso de novas e antigas tecnologias no ambiente educativo. Vivenciar e produzir situações práticas que propiciem aos alunos refletir criticamente sobre o uso das tecnologias da comunicação e informação na educação, de suas possibilidades e limites.

O DOCENTE 01 afirmou que:

[...] objetivo aqui não é ensinar mexer no computador, então isso é uma coisa que a gente faz no curso de informática, objetivo da tecnologia no processo educativo, na formação do professor, é a gente pensar justamente essas tecnologias como ferramentas que potencializam o saber, com a gente pensa no livro, como a gente já pensou há muito tempo, como a gente pode ainda estar pensando no livro hoje.

Esse processo está relacionado ao modo como o docente organiza a condução dos conteúdos na disciplina, visto que para atingir os objetivos estabelecidos é necessário à estruturação de procedimentos pedagógicos, tais como, a organização dos conteúdos que serão trabalhados e metodologia a ser desenvolvida, como é observado na fala a seguir:

[...] eu procuro organizar a disciplina, de modo que essa reflexão aconteça, todos os textos que a gente traz, então para perceber a relação das tecnologias, hoje, como disseminadora de informação e tomar essa informação como poder e de forma que isso no trabalho em sala de aula possa oportunizar aos meus alunos o acesso a essa informação, o acesso a esse poder, dentro desse sistema que a gente vive. Então os conteúdos são pensados nessa perspectiva de conta de uma reflexão que vai além do uso técnico faz da tecnologia, mas a importância que ela tem [...] (DOCENTE I).

Sobre esta questão, Libâneo (2010, p. 94) afirma que:

Atualmente, em boa parte dos cursos de licenciaturas, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ter passado pela formação “teórica”, tanto na disciplina específica, como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro. Desde o ingresso no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções, com a ajuda da teoria. Isso significa ter a prática, ao longo

do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções.

E no sentido de aprofundar esse posicionamento concorda-se com Nóvoa (1999, p. 26):

[...] a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada *como um todo*, abrangendo as dimensões da formação docente inicial, da indução e da formação contínua [...] Os modelos profissionais de formação de professores devem integrar conceptualizações aos seguintes níveis: “(1) contexto ocupacional; (2) natureza do papel profissional; (3) competência profissional; (4) saber profissional; (5) natureza da aprendizagem profissional; (6) currículo e pedagogia” [...] Parece evidente que, tanto as Universidades como as escolas, são incapazes *isoladamente* de responder a estas necessidades.

Portanto, é plausível de reflexão que a universidade, responsável pela formação inicial dos futuros professores necessita caminhar em conjunto com as discussões ocorridas em sociedade e cada vez mais necessita “ouvir” a voz da escola e aproximar os licenciandos dessa realidade, pois, assim, ocorrerão avanços significativos não só na questão de assimilação dos conhecimentos pelos alunos, como na utilização destes conhecimentos em prol das benesses sociais.

3.2.4- Os docentes, licenciandos e os egressos acreditam que os conhecimentos sobre TIC adquiridos na UEFS durante processo de formação docente inicial são suficientes para a sua utilização na prática educativa?

Após ser analisada a concepção de tecnologias e o processo de formação docente e a dicotomia teoria e prática, é necessário refletir se os sujeitos acreditam que os conhecimentos ofertados pela UEFS, a partir de suas matrizes curriculares, ementas e professores, foram suficientes para oportunizar ao futuro docente condições para inserir as TIC em sua prática educativa. Nesse processo optou-se por utilizar os seguintes termos de pesquisa no software WebQDA: conhecimento; prática educativa; disciplinas; tecnologias; TIC.

A partir disso, constatou-se que as opiniões dos licenciandos e egressos divergiram no sentido de avaliar se os conhecimentos adquiridos foram suficientes ou não para sua utilização na prática educativa, pois, os sujeitos colaboradores apresentaram concepções positivas e negativas sobre o questionamento.

Entre os pontos positivos elencados encontram-se: a superação da concepção de tecnologias atrelada apenas a computadores, a utilização de textos teóricos consistentes, o que propicia a ampliação do olhar sobre a educação.

Em questão do preparo, acho que nos preparou para utilizar a tecnologia com mais cuidado, com um objetivo, adequando nossa aula. Por isso eu falo que foi positivo, ajudou, agora, assim, a gente pode sentir dificuldade em manusear o equipamento, porque isso não teve condições, a carga horaria não permitiu, não teve ferramentas, se tivesse um contato melhor com equipamento, a gente pudesse utilizar um equipamento e demonstrar uma aula ali, prepararia melhor à gente (DISCENTE 06).

Já os pontos negativos, percebe-se a unicidade no que se refere à carga horária reduzida das disciplinas, tanto, pelos professores, quanto licenciandos e egressos, que afirmaram considerar mínima, as horas disponíveis para a discussão e reflexão sobre uso das TIC, sendo insuficientes para que o futuro professor internalize os conhecimentos presentes nos momentos de formação.

Eu acho que a carga horária está um pouco apertada, quando a gente terminou, até a última aula, a gente trabalhou um texto, que poderia ter avançando mais sobre ele, então por conta do tempo, a gente não pode prorrogar a gente não teve temáticas, assim inquietações que teria trabalhado. Mais se tivesse uma carga horaria que desse conta, dessa demanda. (DISCENTE 08).

Os próprios docentes acreditam que precisa ocorrer uma modificação na carga horária da disciplina, visto que:

[...] ela tem uma carga horária de sessenta horas, que eu acho pouca, eu acho ela muito reduzida, porque se a gente vai olhar a ementa, o que a ementa propõe, quando a gente recebe, você não dá conta de contemplar todas as questões, então a gente tenta garimpar, tenta selecionar aquilo que eu considero mais importante, uma coisa que eu coloco como prioridade para turmas que eu trabalho (DOCENTE 01).

A dificuldade em estabelecer relação dos conteúdos discutidos em sala de aula com a prática na escola, também, foi outra negativa apresentada pelos sujeitos colaboradores da pesquisa.

[...] eu senti falta de uma intervenção pedagógica mais efetiva nessa questão, como de fato trabalhar/manusear as tecnologias, os recursos tecnológicos, aplicados/voltados ao ensino de Geografia, a importância disso, houve toda essa questão

da explanação teórica, inclusive os teóricos trazidos para sala de aula foram bastante enriquecedores, as discussões, os exemplos, até as próprias experiências de vida de cada um, falando ou colocando em pauta o que poderia ser discutido, só que eu senti falta da intervenção pedagógica nessa questão, já que a disciplina trata do uso das tecnologias no ensino da Geografia, como fazer isso? De que forma fazer? Como direcionar para esse lado? Onde eu posso buscar os subsídios necessários para trabalhar essa questão do uso das tecnologias na Geografia e colocar assim mesmo, correr atrás daquilo que a ementa da disciplina objetiva, eu senti falta disso, apesar das discussões trazidas em sala de aula terem sido bastante enriquecedoras e construtivas e, assim em linhas gerais, senti uma intervenção pedagógica mais efetiva (LICENCIANDO 13).

Essa condição foi apresentada como fator agravante para a dificuldade dos sujeitos colaboradores em estabelecerem relação entre os conhecimentos sobre TIC adquiridos nas licenciaturas e sua utilização efetiva em suas futuras práticas educativas, visto que, os próprios egressos que já atuam afirmaram que:

Deixou muito a desejar, pois não tivemos aulas práticas sobre a utilização dessas ferramentas como recursos didáticos, e a disciplina que fala do ensino de geografia e novas tecnologias foram insuficientes para explorar todo o potencial que tais ferramentas oferecem. Os LEGS que poderiam utilizar tais recursos também não focou essa área. (EGRESSO 17).

A análise que se faz é que apesar das licenciaturas oportunizarem momentos em que os alunos consigam internalizar os conhecimentos trabalhados nas disciplinas, essa condição não é suficiente para que os futuros professores sintam-se seguros para utilizar as TIC em suas práticas educativas.

O DOCENTE 02 sugere uma nova postura perante os cursos de formação:

[...] a gente vem de uma tradição de que os alunos não têm problemas reais, os alunos eles obedecem a comandos ou proposições de trabalhos, mas isso não se efetiva como um problema real dele e como não é um a problema real a gente montou uma estrutura curricular, onde os alunos tem tudo quebrado em disciplinas e eles atendem as diferentes demandas das diferentes disciplinas, talvez seja interesse que a gente abra mais dentro de cada disciplina ou no interior de cada curso, quebrando inclusive disciplinas, projetos de trabalhos, que os meninos, por exemplo, estudarem duas ou três coisas eles se veja na necessidade de demanda de produzir um material didático, a partir das novas tecnologias e das novas interfaces, usando os conteúdos e que aquilo ali tem espaço para isso.

Deste modo, o distanciamento das teorias sobre TIC da realidade escola é fortalecido junto as matrizes curriculares, as disciplinas e as metodologias adotadas que não contemplam a prática educativa na educação básica como direcionador do processo de formação. Pensar

propostas de reestruturação curricular, onde são consideradas as necessidades dos alunos é uma postura que caminha de encontro com a fala de Libâneo (2010, p. 84):

Especificamente quanto às práticas de formação de professores, a tendência investigativa mais recente e mais forte é que concebe o ensino como atividade reflexiva. Trata-se de um conceito que perpassa não apenas a formação de professores como também o currículo, o ensino, a metodologia de docência. A ideia é de que o professor possa “pensar” sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática.

Portanto, a inquietação deste estudo é compreender por que as TIC não fazem parte da formação inicial docente na UEFS, os coloca diante da necessidade de uma nova postura, tanto dos responsáveis pela formação, quanto, daqueles que se encontra em processo formativo. Esse repensar pode começar a partir da adequação dos atuais currículos para entender a nova lógica de sociedade globalizada, onde as propostas educativas deixariam de ser pensadas para uma educação do século XIX e transportados para uma educação, onde, a construção de conhecimento ocorre de forma horizontal e colaborativa.

CONCLUSÃO

Desenvolver conclusões, a partir de uma realidade encontrada é sempre tarefa árdua e cuidadosa, e que exige do pesquisador criticidade e um olhar cuidadoso sobre a realidade e os contextos analisados. Assim, ao tecer nosso posicionamento sobre a inserção das TIC nas licenciaturas da UEFS é necessário o afastamento das posições pessoais que o pesquisador possui sobre o objeto de estudo e debruçar-se sobre o que revela os dados encontrados.

Com o foco na relação formação docente inicial com as TIC partiu-se da hipótese que a inserção dessas tecnologias necessita ocorrer de maneira efetiva ainda na formação docente inicial, pois assim, os futuros docentes não terão dificuldades/anseios em trabalhar esses elementos em suas práticas educativas.

O Lócus deste estudo foi a UEFS e nosso objetivo geral foi analisar como esta universidade prepara os futuros professores para a sociedade onde as relações sociais são mediadas por novos suportes e linguagens tecnológicos de informação e comunicação.

A partir deste objetivo procurou-se especificamente:

- Realizar o estado arte sobre Sociedade Pós-Industrial, TIC, Currículo, Práticas Educativas e Formação Docente;
- Analisar o processo de inserção das TIC na formação docente inicial das licenciaturas da UEFS;
- Analisar os conteúdos programáticos das disciplinas e as políticas públicas que envolvam a temática TIC nas licenciaturas pesquisadas;
- Analisar os discursos dos sujeitos participantes do processo de formação docente inicial da UEFS

E tendo como base esses objetivos é observado que o processo de formação docente no Brasil se encontra em questionamento, principalmente, por não conseguir realizar a conexão entre a realidade da sociedade pós-industrial e a realidade escolar com a formação oferecida nas universidades. Os professores no Brasil encontram, ao iniciarem seu processo formativo, uma estrutura disciplinar e fragmenta dos conhecimentos específicos e pedagógicos, impossibilitando a construção de uma postura crítico-reflexiva e teórico-prática do processo educativo.

Os resultados deste estudo demonstram que na UEFS esta realidade formativa não é muito diferente. A análise dos discursos dos sujeitos colaboradores pesquisados subsidia nossa reflexão sobre a efetividade das propostas pedagógicas, para os futuros docentes quando estes são solicitados a exercer sua prática educativa nos diferentes contextos educacionais de uma sociedade en-

volvida pelas Tecnologias de informação e comunicação. Os colaboradores argumentam que as disciplinas não propiciam o fator primordial para a realização do trabalho docente que é capacidade de observar, analisar e refletir sobre o processo educativo e sua relação com as teorias propostas na universidade.

Assim, construir propostas de ensino que atendam as necessidades sociais é algo mais do que inevitável, é fundamental. Nessa construção é necessário que estejam presentes elementos que fazem parte do dia-a-dia do sujeito, e as tecnologias é um destes elementos.

É evidente que o processo de inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que ocorre nas licenciaturas da UEFS não é suficiente para suprir as necessidades que a educação, baseada em redes, hipertextos, colaboração, interatividade, exige do futuro docente, da escola e dos processos de formação, com destaque para as propostas curriculares das licenciaturas da universidade. Não consegue atender o aluno, que passa a ser responsável por buscar, analisar e internalizar as diferentes informações encontradas nos mais diferentes meios de comunicação. Essas Tecnologias e suas mídias devem estar presentes em todo processo de construção do “ser professor”.

A descrição do processo histórico da inserção das tecnologias na educação brasileira nos permitiu observar os caminhos percorridos ao longo desses anos, na construção de um modelo que atendesse as necessidades, tanto dos professores, quanto dos alunos. Esses movimentos ocorridos são importantes para a análise da conjuntura atual, pois eles permitem ao docente da educação básica posicionar-se criticamente ou não sobre a importância das TIC no processo educativo.

É plausível afirmar que não vislumbramos as TIC como redentoras do processo de formação docente, e sim, como elementos a serem inseridos no sentido de complementar e fortalecer aos cursos de formação de professores, a partir de suas particularidades e características. E isso ocorrerá, a partir do momento que o professor, tomar com bandeira de luta que o processo educativo contemporâneo exige novas condições de atuação, e que ele agora é dinâmico, baseado nas relações em espaços, reais e virtuais e que ele é elemento fundamental nesse processo e para tanto, necessita ter uma formação adequada.

A importância da contextualização das políticas públicas de currículo para as licenciaturas com as necessidades vigentes na contemporaneidade. Porém, nesse processo faz-se necessário “ouvir” os docentes, dirigentes e agentes ligados ao processo educativo, pois assim, serão elaboradas propostas formativas horizontais, desconstruindo o discurso que as políticas públicas são verticalizadas, difíceis de serem compreendidas e adotadas pela classe docente.

As legislações estatais para inserção das TIC reafirmam que as tecnologias estão presentes nos segmentos sociais contemporâneos, deste modo, e a escola necessita avaliar essa condição, uma vez que, ela é o ambiente do diálogo e de formação do ser social. Ela necessita ir de encontro às discussões e processos ocorridos “fora muro” escolar e um dos pontos de partida pode ser a internalização, pelos responsáveis pelo processo educativo, de quais as necessidades do aluno do século XXI, que é dinâmico e tem suas relações baseadas em redes sociais.

A análise realizada em relação às ementas das licenciaturas permitiu observar que, apesar de existirem políticas públicas, legislações e diretrizes que tratam sobre as TIC na formação docente, não existe um lugar para essas tecnologias nos currículos formativos da UEFS e quando existe, este seu papel é minimizado, tecnicista e com uma visão de ferramentas pedagógicas que não atende a complexidade da temática. Com base nas falas dos colaboradores desta pesquisa, entende-se que este processo continua preparando docentes desinteressados e despreparados para compreender e utilizar as tecnologias em suas práticas educativas.

Os sujeitos colaboradores propiciaram um sentido para a problemática ser pesquisada. A partir da análise dos conteúdos dos discursos foi possível constatar o estágio atual do processo de formação docente para o uso das TIC na UEFS, ou seja, é urgente um repensar sobre a presença das TIC nas licenciaturas da Universidade. Não podemos mais isolar essa discussão a uma disciplina de 60 (sessenta) horas em um período determinado. É necessário que o debate ocorra em todas as disciplinas que permeiam as matrizes curriculares. Pois assim, será possível orientar de forma efetiva os futuros professores da educação básica.

A inquietação que movimenta, tais estudos continuará sendo a de buscar compreender o porquê das TIC não fazerem parte da formação inicial docente. Essa ansiedade é que o direcionará a continuação desta pesquisa, porém, nesse momento é importante reforçar, mais uma vez, que é necessário o início de uma nova postura, tantos dos responsáveis pela formação, quanto, daqueles que se encontram em processo formativo. Esse repensar pode começar a partir da adequação dos atuais currículos para entender a nova lógica de sociedade global, onde as matrizes curriculares deixariam de ser pensadas para uma educação do século XIX, e transportados para uma educação em rede, onde, a construção de conhecimento ocorre de forma horizontal e colaborativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Patrícia Cristina Alfieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.º, p. 281-295, maio/ago. 2007.
- ALMEIDA, Fernando José de. **Educação e Informática: os computadores na escola**. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de ; SILVA, Maria da Graça Moreira da Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7 n.1 Abril/2011. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 18 mai. 2012.
- ALONSO, Katia Morosov. **O uso das novas tecnologias da comunicação e a formação de professores: um intento de compreensão**. In: 22ª Reunião da ANPED, 1999, Caxambu. 22ª Reunião da ANPED/Diversidade e Desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século. Caxambu, 1999. p. 1-10. Disponível em:<<http://info.worldbank.org/etools/docs/library/218224/Morosov20Alonso20-20Novas20Tecnologias.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2012.
- ALVES, Lynn. R. G. (Org.); SANTOS, Edméa (Org.). **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2006. v. 1. 328 p.
- BAHIA (Estado). Assembleia Legislativa. **Lei nº 10.330 de 15 de setembro de 2006** Lex: Plano Estadual de Educação da Bahia, 2009. Disponível em <<http://www2.casacivil.ba.gov.br>>. Acesso em: 11 mai. 2012.
- BARBOSA, Maria Silva Santos; TELLES, Maria das Graças Ferreira, SANTOS, Rosalina Evangelista dos; SILVA, , Zenaide de Oliveira Ferraz. **Reflexões sobre o papel do tutor em um curso na modalidade à distância: mídias na educação**. Anais do ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Ouro Preto, MG, 2011. Disponível em:<http://lite.dex.ufla.br/esud2011/images/abook_file/92512.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2012.
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação e Sociedade**: Campinas, v.26, n. 92, p.725-751, Especial – Outubro de 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2012.
- BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo Tecnologia Da Informação E Comunicação Das Escolas Públicas Brasileiras: o programa proinfo integrado **Revista e-curriculum**, São Paulo v.5 n.1 Dez ,2009. Disponível em : <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 08 abr. 2012.
- BORGES, Heloisa Barreto; SANTOS, Solange Mary Moreira.**Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC): interface, formação e prática docente**. In: XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste/EPENN, 2011, Manaus. Educação, cultura e diversidade. Manaus: Editora Valer, 2011. p. 1-10.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Analisando o discurso**. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2006. Disponível em:<http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2012.
- BRASIL. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília: INEP, 2011. Disponível:<www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 mai. 2012.

_____. **Debate Mídias na Educação**. Brasília: Ministério na Educação. 2006. Disponível em:<<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175900Midiaeducacao.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: < www.mec.gov.br>. Acesso em: 11 mai. 2012.

_____. **Informática Educativa: plano de ação integrada**. Secretaria Nacional de Educação Tecnológica. Brasília: MEC, 1991.

_____. **Lei 5.692/71**. Diário Oficial da União, Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 17 abril2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 18 mai.2012.

_____. **Medida Provisória nº 479 de 15 de dezembro de 2009**. Brasília. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Mpv/472.htm>. Acesso em: 18 mai. 2012.

_____. **Mídias na Educação**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <www.mec.gov.br/seed>. Acesso em 02 de mai. de 2012.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 11 mai 2012.

_____. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em:18 mai. 2012.

_____. **Programa Nacional de informática educativa (PRONINFE)**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1994.

_____. **Programa Nacional de Informática na Educação: diretrizes**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Programa Um Computador por Aluno**. Brasília: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em:<<http://www.uca.gov.br/institucional/>>. Acesso em: 18 mai. 2012.

_____. **Rede Internacional Virtual de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: :<<http://rived.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 mai. 2012.

_____. **Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012**. Brasília. 2012c. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm#art5>. Acesso em: 18 mai. 2012.

_____. **Ambiente de Aprendizagem Colaborativa (EPROINFO)**. Brasília: Ministério da Educação. 2012d. Disponível em:<<http://eproinfo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 mai. 2012.

_____. **Seja um professor**. Ministério da Educação. Brasília, 2012e. Disponível em:<<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30mar. 2012.

_____. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 25mar. 2012.

- BUCCI, Maria Pula Dallari. Políticas públicas e direito administrativo. *In:* _____. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 241-278.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação, economia, sociedade e cultura**. Vol I. Tradução: Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CETIC. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Educação 2010**. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2011. Disponível em: <<http://www.cetic.br/educacao/2010/>>. Acesso em: 07 de mai. 2012.
- CHARLOT, Bernard . O Professor na Sociedade Contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista FAEEBA**, v. 17, p. 17-31, 2008.
- CHARTIER. Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.
- CHAVES, Eduardo Oscar de Campos; VALENTE, José Armando; BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani; SILVA, Heloísa V. R. Correa; RIPPER, Afira Vianna; VILLALOBOS, André Maria Pompeu. **Projeto EDUCOM: Proposta Original**. Memorando Nº 01. Unicamp, Campinas, 1983. Disponível em: <http://pan.nied.unicamp.br/publicacoes/publicacao_detalhes.php?id=98>. Acesso em: 14abr. 2012.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *In: Revista Portuguesa de Educação*, N. 16 (2). Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37416210.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2012.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2010.
- CURY, Carlos R. J. A. **Formação Docente e a Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 10 de out. 2011.
- CYSNEIROS, Paulo Gileno. Fenomenologia das Novas Tecnologias na Educação. **Revista da FACED**, FACED/UFBA Salvador, n. 07, p. 89-107, 2003. Disponível em: <<http://www.revistafaced.ufba.br/viewarticle.php?id=122>>. Acesso em: 18 mai. 2012.
- DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação**. *In: Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortezo. p. 89-102, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2012.
- DOWBOR, Ladislau, **Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2001.
- DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In:* MARTINS, Ligia Márcia; DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e as alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- FCC. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Relatório de pesquisa). Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2012.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault a análise do discurso em Educação. **Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2012.

FONSECA, D. O. C. L. ; COUTO, Edvaldo Souza . **Vozes de estudantes e professores sobre as tecnologias de informação e comunicação na formação inicial do professor.** In: 19º EPENN, 2009, JOÃO PESSOA. 19º EPENN. JOÃO PESSOA : PPGE, 2009.

FOUCAULT, Michael. A Arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FRANCO, Mônica Gardelli. A apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação por jovens e adultos não alfabetizados: um direito humano a ser garantido. **Tese de Doutorado.** Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2009. Disponível em:<http://www.ced.pucsp.br/conteudo/dissertacoes_teses/2009.html>. Acesso em: 18 mai. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em:<http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Autonomia.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2012.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** (1983). 13.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. Disponível em:<http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_do_Oprimido.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2012.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GILL, Rosalind. Análise de Discurso. In BAUER, Martin W. ; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto:** imagem e som : um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7ªed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2012.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; FISCHER, Tânia Cadernos. Discurso, a análise de discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural. **Revista Gestão Social**, Salvador, v.2, n.1, p.09-26, set.-dez. 2009.

HOHENFELD, Dielson Pereira As Tecnologias da Informação e Comunicação nas Aulas de Física do Ensino Médio: uma Questão na Formação desse Professor . **Dissertação de Mestrado.** Salvador: UFBA, 2008. 119 f. Disponível em:<<http://www.twiki.ufba.br/twiki/pub/PPGEFHC/DissertacoesPpgefhc/Dielson2008.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2012.

KAUTSCHER, Paulo. **Salário do professor no Brasil é o 3º pior do mundo.** Diário de Classe. Rio de Janeiro, dezembro 2011. Disponível em:<<http://www.diariodaclasse.com.br/forum/topics/sal-rio-do-professor-no-brasil-o-3-pior-do-mundo>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2003. (Série Prática Pedagógica).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliografia, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>. Acesso em 11 de dez.2012.

LINHARES, Ronaldo Nunes. **Gestão em Comunicação e Educação**: o audiovisual no espaço escolar. Maceió: EDUFAL, 2007.

MARCOLLA, Valdinei; PORTO, Tania Maria Esperon. A formação do professor e as tecnologias de informática na Universidade Federal de Pelotas. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. V.2 Nº.1, Março, 2004. Disponível em:<<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/13723/8052>>. Acesso em: 18 mai. 2012.

MARCONI, M. A. ; LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARINHO, Simão Pedro. Novas tecnologias e velhos currículos: já é hora de sincronizar. **Revista e-curriculum**, ISSN 1809-3876, São Paulo, v. 2, n. 3 dez. 2006. Disponível em: <www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 18 mai. 2012.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Revista São Paulo Perspectiva**, Jan./Mar. 2000, vol.14, no.1, p.98-110.

MIÈGE, Bernard. **A sociedade tecida pela comunicação**: técnicas da informação e comunicação entre inovação e enraizamento social. Tradução Florence Trazet. São Paulo: Paulus, 2009.

MORAES Maria Cândida. Informática Educativa no Brasil: uma história vivida e algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**: Florianópolis, v. 01, p. 19-44, 1997. Disponível em:<<http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/1/1/003.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2012.

MORAN, José Manuel. **Desafios na Comunicação Pessoal**. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007. Disponível em:<www.eca.usp.br/prof/moran/midias_educ.htm>. Acesso em: 18 mai. 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n.100 (especial), p. 1037-1057, out. 2007.

NÓVOA, Antônio (org). **Profissão Professor**. 2º edição. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1999. Coleção Ciências da Educação.

OLIVEIRA, E. ; ENS, R. T. ; ANDRADE, D. B. S. F. ; DE MUSIS, C. R. . Análise de conteúdo e pesquisa na área de educação. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR)*, Curitiba, v. 4, n.9, p. 11-27, 2003.

OLIVEIRA, Júlio César de Vargas. **Valores do dinheiro**: uma análise da influência da percepção do dinheiro na escolha da profissão. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração, Área de Concentração em Estratégia e Competitividade, Linha de Pesquisa Finanças, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2002. Disponível em:<http://www.ufsm.br/adm/mestrado/dissertacoes/disse_julio_cesar_de_vargas_olivera/disse_julio_cesar_de_vargas_olivera.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2012.

PALMA-FILHO, João Cardoso. **Política Educacional Brasil:** educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000) - avanços e retrocessos. São Paulo: CTE Editora, 2005.

PEDRO, Alexandre Mathias; ALMEIDA, Onília Cristina de Souza. **Avaliando a efetividade do uso das mídias na educação na perspectiva do professor.** Anais do XXI Congresso Internacional de Educação a Distância. Foz do Iguaçu - PR., 2010. Disponível em:<<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/3042010184102.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2012.

PEDROSA, C. E. F. . **Análise Crítica do Discurso:** uma proposta para análise crítica da linguagem. In: IX CNLF, 2005, Rio de Janeiro. Livro de resumo do IX CNLF, 2005. Disponível em<<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm>>. Acesso em: 18 mai. 2012.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

PEREIRA, V. A. Marshall. McLuhan, o conceito de determinismo tecnológico e os estudos dos meios de comunicação contemporâneos. **Revista Razón y Palabra**, v. 52, p. 52, 2006. Disponível:<http://www.unirevista.unisinos.br/pdf/UNIrev_VAndrade.PDF>. Acesso em: 17 abr.2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo:** construindo uma critica. In PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3.ed.São Paulo: Cortez, 2005.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants.**On the Horizon (MCB) University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. Disponível em:<<http://www.marcprensky.com/writing/prensky-digital-natives-digital-immigrants-part1.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2012.

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

PRETTO, Nelson; COSTA-PINTO, Cláudio da. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação.** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006. Disponível em <www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf>. Acesso em: 11 mai.2011.

RIBEIRO, Marinalva. Lopes. **A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura.** In: XXIX Reunião anual da AnPED, 2006, Caxambu, 2006.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** - 15. ed - São Paulo: Cortez, 2005. - (Coleção Questões da Nossa Época; v. 16).

SÁCRISTAN, G. J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Solange Mary Moreira. **O uso das tecnologias da informação e comunicação em cursos de formação inicial de professor.** In: II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia., 2010, Buenos Aires. El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones. Buenos Aires : Auspacia Edicionessm, 2010. p. 1-13.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

_____. **Técnica, Espaço e Tempo:** globalização e meio técnico-científico informacional. 4ª.ed. São Paulo: Hucitec, 1998, 190p.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2012.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In Nóvoa, Antonio (org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, Neri de; COSTA, Antônio Pedro; MOREIRA, Antônio. Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software WebQDA. Comunicação apresentada na VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspetivas de Inovação (CHALLENGES2011), Universidade do Minho. Disponível em:<http://www.webqda.com/flash_content/artigoChallenges2011.pdf> .Acesso em 20 dez. 2012.

SITIENIBUS. Cronologia memorial da educação superior em Feira de Santana. **Revista Sientibus**. Vol01. Nº01. p.111-124. Feira de Santana: UEFS, 1982. Disponível em:<[http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/1/cronologia memorial da educacao superior fs.pdf](http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/1/cronologia%20memorial%20da%20educacao%20superior%20fs.pdf)>. Acesso em: 18 dez. 2012.

STRUCHINER, Miriam. **Análise do Processo de Integração de Tecnologias de Informação e Comunicação em Atividades Educativas no Ensino Fundamental no Contexto do “Programa Um Computador por Aluno” (PROUCA)**. Relatório de Pesquisa. UERJ: Rio de Janeiro, 2011. Disponível em :<<http://lctead.nutes.ufrj.br/prouca/proucamadrid/images/pdf/prouca-projeto.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2012.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas-SP, v. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em:<[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06 LEONOR MARIA TANURI.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf)>. Acesso em: 18 abr.2012.

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

UEFS. **Universidade Estadual de Feira de Santana em Dados**. Feira de Santana: UEFS, 2011. Disponível em:<<http://www.uefs.br/portal/assessorias/asplan/menus/uefs-em-dados.pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2012.

UNESCO. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em :<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

VALENTE, José Armando. **Formação de Profissionais na Área de Informática em Educação**. NIED/UNICAMP, 2011. Disponível em: < www.nied.unicamp.br >. Acesso em: 08 jun. 2011.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de. Visão Analítica da Informática na Educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. Porto Alegre, Nº 1, pg. 01-28, 1997.

XAVIER, LibâniaNacif. Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). 1. ed. BragançaPaulista - SP: EDUSF, 2006.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org).**Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

YIN,R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

ANEXOS



Fluxograma de Integralização do Currículo Curso de Geografia Licenciatura (435)

U.E.F.S.
Universidade Estadual
de Feira de Santana

PROGRAD
Pró-Reitoria de
Graduação

COLGEO
Colegiado do Curso de
Geografia

Integralização

N.E.C.
1.155 horas

N.C.C.
360 horas

N.E.L.
1.160 horas

T.E.
300 horas

Abv. Complementares
200 horas

Curriculo Pleno
3.175 horas

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
CHF 549 Introdução à Filosofia I 60 horas N.C.C.	CHF 654 Geografia da População I 60 horas N.E.C.	CHF 217 Introdução à Sociologia I 60 horas N.C.C.	EDU 319 Metodologia do Ens. da Geografia I 60 horas N.E.L.	EDU 320 Metodologia do Ens. da Geografia II 60 horas N.E.L.	CHF 644 Geografia Urbana I 60 horas N.E.C.	CHF 641 Organização do Espaço Mundial 60 horas N.E.C.	Tópicos Especiais 60 horas T.E.
CHF 646 Teoria da Geografia I 60 horas N.E.C.	CHF 647 Teoria da Geografia II 60 horas N.E.C.	EDU 115 Política e Gestão Educativa I 60 horas N.E.L.	EDU 321 Didática I 60 horas N.E.L.	CHF 642 Organização do Espaço Brasileiro 60 horas N.E.C.	CHF 645 Geografia das Redes 60 horas N.E.C.	CHF 649 Geografia Econômica II 60 horas N.E.C.	Tópicos Especiais 60 horas T.E.
CHF 652 Fundamentos de Cartografia 60 horas N.E.C.	CHF 643 Organização do Espaço Baiano 60 horas N.E.C.	EXA 521 Geologia Geral IV 60 horas N.C.C.	EDU 299 Ensino de Geografia e Novas Tecnologias 60 horas N.E.L.	EXA 520 Pedologia I 60 horas N.C.C.	CHF 651 Geomorfologia Climática I 60 horas N.E.C.	CHF 648 Geografia Rural I 60 horas N.E.C.	Tópicos Especiais 60 horas T.E.
CHF 653 Fundamentos de Climatologia I 60 horas N.E.C.	EDU 624 Psicologia e Educação III 60 horas N.E.L.	CHF 315 Introdução à Antropologia I 60 horas N.C.C.	CHF 669 LEG I Sistemas e Natureza 60 horas N.E.L.	BIO 523 Biogeografia I-A 60 horas N.E.C.	CHF 676 Hidrografia 60 horas N.E.C.	Tópicos Especiais 60 horas T.E.	Tópicos Especiais 60 horas T.E.
CHF 656 Introd. à Pesq. em Geografia I 45 horas N.E.C.	CHF 658 Introd. à Pesq. em Geografia III 45 horas N.E.C.	CHF 657 Introd. à Pesq. em Geografia II 45 horas N.E.C.	CHF 650 Geomorfologia Estrutural 60 horas N.E.C.	EDU 334 Estágio Superv. em Geografia I 100 horas N.E.L.	EDU 335 Estágio Superv. em Geografia II 100 horas N.E.L.	EDU 336 Estágio Superv. em Geografia III 100 horas N.E.L.	EDU 337 Estágio Superv. em Geografia IV 100 horas N.E.L.
	CHF 172 História Econômica Geral I 60 horas N.C.C.	CHF 670 LEG I Cartografia e Geoprocessamento 60 horas N.E.L.	CHF 671 LEG III Geografia Cultural 60 horas N.E.L.	CHF 672 LEG IV Espaço Urbano & Rural 60 horas N.E.L.	CHF 673 LEG V Organização do Espaço 80 horas N.E.L.	CHF 674 LEG VI Espaço, Rede e Território 80 horas N.E.L.	CHF 655 Geografia Política I 60 horas N.E.C.
Horas/Semestre 285	Horas/Semestre 345	Horas/Semestre 345	Horas/Semestre 360	Horas/Semestre 400	Horas/Semestre 420	Horas/Semestre 420	Horas/Semestre 400

Natureza das Disciplinas:

★ N.E.C. = Núcleo Específico Comum
★ N.C.C. = Núcleo Complementar Comum

★ N.E.L. = Núcleo Específico Licenciatura
★ T.E. = Tópicos Especiais

Tempo Mínimo: 8 semestres
Tempo Máximo: 14 semestres

→ Pré-requisito

MATRIZ DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA
FONTE: COLEGIADO DE GEOGRAFIA

1º semestre	CHF801 Metodologia e Educação do Trabalho Científico (60h)	EDU278 Prática Pedagógica em Experiências Educacionais Escolares (60h)	EDU308 Sociologia da Educação (60h)	EDU309 Arte-Educação (60h)	EDU414 História da Educação I-E (60h)	EDU62 Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Educação (60h)
2º semestre	CHF313 Antropologia e Educação (60h)	EDU274 Prática Pedagógica em Experiências Educacionais não Escolares (75h)	EDU290 Educação de Jovens e Adultos (75h)	EDU416 Filosofia da Educação (75h)	EDU616 Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação em Educação (60h)	EDU618 Psicologia e Educação (60h)
3º semestre	EDU111 Política e Gestão Educacional - E (75h)	EDU277 Prática Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos (75h)	EDU280 Didática E (60h)	EDU288 Educação Infantil (60h)	EDU289 Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e Educação (60h)	EDU415 Tópicos Especiais em História da Educação (60h)
4º semestre	EDU275 Prática Pedagógica em Gestão e Coordenação do Ensino (60h)	EDU281 Currículo (60h)	EDU282 Avaliação no Contexto Educacional (60h)	EDU285 Fundamentos e Ensino da Matemática para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (75h)	EDU287 Fundamentos e Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Textos (75h)	
5º semestre	BIO108 Fundamentos Biológicos da Educação (60h)	EDU283 Fundamentos e Ensino da História para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (75h)	EDU284 Fundamentos e Ensino da Geografia para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (75h)	EDU318 Tópicos Especiais em Sociologia da Educação (60h)	EDU370 Organização e Planejamento do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil (60h)	EDU511 Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação do Ensino (105h) Req.EDU 278 274 277 275
6º semestre	EDU113 Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas (60h)	EDU286 Fundamentos e Ensino das Ciências Naturais para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (75h)	EDU417 Tópicos Especiais em Filosofia da Educação (60h)	EDU512 Estágio Supervisionado em Educação Infantil (105h) Req.EDU 278 274 277 275	EDU516 Pesquisa em Educação (60h)	EDU635 Problemas de Aprendizagem (75h)
7º semestre	EDU131 Educação do Campo (60h)	EDU311 Relações Étnico-raciais na Escola (60h)	EDU514 Orientação Monográfica (60h)	EDU548 Estágio Supervisionado nos anos Iniciais do Ensino Fundamental ->	(1ª e 2ª ciclo) (105h) Req.EDU 278 274 277 275	LET808 Libras: noções básicas (45h)
8º semestre	EDU517 Monografia (165h) Req.EDU516					

MATRIZ DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
 Fonte: Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana

QUESTIONÁRIO SEMIABERTO ONLINE (EGRESSOS)

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Olá Caro Egresso,

O presente questionário tem por objetivo realizar um levantamento sobre apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Tal pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade Tiradentes (UNIT), em Aracaju, no estado de Sergipe. Todas as informações obtidas serão mantidas em caráter de "anonimato" do sujeito. Em caso de dúvidas entre em contato conosco.

Contamos com sua participação.

Questionário Diagnóstico

01. SEXO:

Masculino Feminino

02. IDADE:

Menos de 21 anos De 21 a 25 anos De 26 a 30 anos
 De 31 a 35 anos De 36 a 40 anos Mais de 41 anos

03. VOCÊ É LICENCIADO EM:

Geografia Pedagogia

04. AS REDES DE ENSINO QUE ATUA: (caso, necessário marque mais de uma questão)

Público Privado Não exerce docência

05. VOCÊ UTILIZA COMPUTADORES PARA: (caso, necessário marque mais de uma questão)

Copiar ou mover arquivos e pastas
 Usar programas de multimídia, de som e imagem
 Escrever utilizando editor de texto
 Acessar e Navegar na Internet
 Preparar ou Slides usando um editor de apresentações
 Usar planilha de cálculo
 OUTROS: _____

6. LOCAIS QUE VOCÊ UTILIZA OS COMPUTADORES E INTERNET: (caso, necessário marque mais de uma questão)

Em Casa
 Na escola onde trabalho

- () Locais público de acesso gratuito (biblioteca externa à escola, centros comunitários, etc.)
- () Em algum outro estabelecimento de ensino (faculdade, curso, etc.)
- () Lan Houses
- () Na casa de outra pessoa (amigo, colega, parente, vizinho, etc)
- () Outros: _____

07. QUANTAS HORAS POR DIA VOCÊ UTILIZA A INTERNET:

- () 1 a 2 horas
- () 2 a 4 horas
- () Mais de 4 horas
- () Não utilizo

08. VOCÊ USA A INTERNET PARA: (caso, necessário marque mais de uma questão)

- () Buscar informações
- () Assistir Filmes ou Vídeos
- () Participar de cursos a distância
- () Participar de Fóruns e Discussões Online
- () Postar Filmes ou Vídeos
- () Baixar e Instalar Softwares
- () Realizar Ligações Telefônicas
- () Enviar mensagens instantâneas
- () Participar de Sites de Relacionamento
- () Fazer compras
- () Criar ou atualizar blogs e páginas na internet
- () Jogar online
- () Enviar e-mails
- () Outros: _____

09. VOCÊ UTILIZAAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) EM SUA PRÁTICA EDUCATIVA? COMENTE SUA RESPOSTA.

11. VOCÊ ENCONTRA OBSTÁCULOS PARA A UTILIZAÇÃO DAS TIC EM SUA PRÁTICA EDUCATIVA DIÁRIA?

12. VOCÊ CONSIDERA QUE A FORMAÇÃO DOCENTE OBTIDA NA UEFS FOI SUFICIENTE PARA UTILIZAÇÃO DAS TIC EM SUA PRÁTICA EDUCATIVA? DESCREVA SOBRE.

ALBANO DE GOES SOUZA
 Mestrando em Educação
 albano.goes@hotmail.com

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

TEMAS QUE IRÃO EMBASAR O MODERADOR

- Gostaria que vocês falassem sua opinião sobre a questão da Formação de Professores no Brasil;
- E o papel da universidade nessa formação dos professores;
- Quais as exigências sociais para o futuro professor? E as disciplinas que compõem a matriz curricular de sua licenciatura são suficientes e preparam para a formação efetiva do professor nesse contexto;
- Porque a inserção das tecnologias na formação docente é importante;
- A licenciatura está preparando os professores para o uso dessas tecnologias;
- Como vocês observam a ementa, a carga horaria, a bibliografia, metodologia e avaliação das disciplinas que tratam sobre tecnologias em sua licenciatura;
- São suficientes para que você as utilizarem em sua pratica educativa ao concluírem sua graduação;
- Quais tecnologias você sentem-se preparados para utilizarem em sua prática educativa ? Sente-se seguro para essa utilização;
- Além dos professores da sua disciplina que tratam sobre tecnologias outros professores utilizam as tecnologias;
- Faça um panorama sobre a questão das TIC na sua licenciatura ? Argumento livre ;

ROTEIRO DA ENTREVISTA ESTRUTURADA

PROFESSORES

1. Informe seu nome ?
2. Informe sua formação?

3. Há quanto tempo exerce a docência universitária?
4. Há quanto tempo é vinculado a UEFS ?

5. Tem experiência na educação básica?
6. Se sim, quanto tempo exerce ou exerceu função ?

7. Para você o que são Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ?
8. Qual o papel das tic na educação? Você que elas ajuda ou não?

9. Já participou de algum curso de formação sobre as TIC?
10. Fale sobre a disciplina que leciona? Qual a carga horária, como são os conteúdos, qual metodologia, instrumentos e tecnologias.

11. Os alunos encontram dificuldades para internalizar os conceitos e ideias discutidos em suas aulas
12. Que autores você utiliza?

13. Quais estratégias e atividades práticas para utilizar essas tecnologias
14. Como funciona o planejamento e a avaliação

15. Quais críticas ou observações que eles fazem sobre a disciplinas
16. Sobre a questão da aprendizagem dos alunos sobre as TIC? Você acredita que eles estão preparados para utilizá-las?

17. A ementa, os conteúdos e a carga horaria são suficientes para suprir as lacunas da formação?
18. Você acredita que as estratégias pedagógicas que costuma utilizar superam essas barreiras?

19. Opine sobre a inserção das TIC na formação docente inicial ? Você acha importante ? E o porque?

OBRIGADO PELA ATENÇÃO



Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED)
Mestrado em Educação
Universidade Tiradentes (UNIT)

**TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL
PARA ALBANO DE GOES SOUZA E PROFº DRº RONALDO NUNES LINHARES**

1. Pelo presente documento (nome), (nacionalidade), (estado civil), (profissão), carteira de identidade nº, residente e domiciliado em _____, cede e transfere neste ano, gratuitamente, em caráter universal e definitivo à Albano de Goes Souza e Profº Drº Ronaldo Nunes Linhares a totalidade dos direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral realizado no dia (data) na Universidade Estadual de Feira de Santana pelo pesquisador Albano de Goes Souza.
2. Na forma preconizada na legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário originário do depoimento que trata este termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento.
3. Fica, pois Albano de Goes Souza e Profº Drº Ronaldo Nunes Linhares autorizados a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, integral ou editado.

Sendo esta forma legítima e eficaz, que representa legalmente nossos interesses, assinam o documento em 2 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

Feira de Santana, __ de MARÇO de 2012.

.....
Nome do cedente

.....
Nome dos pesquisadores

Testemunhas:

.....
.....
Assinatura, nome legível e CPF