

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Renato Kennedy Oliveira Rodrigues

INFLUÊNCIAS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO:
Estágios curriculares do curso de Pedagogia a distância

Belo Horizonte

2014

Renato Kennedy Oliveira Rodrigues

INFLUÊNCIAS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO:
Estágios curriculares do curso de Pedagogia a distância

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: José Wilson da Costa

Belo Horizonte

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

R696i Rodrigues, Renato Kennedy Oliveira
Influências das tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento da prática de ensino: estágios curriculares do curso de pedagogia a distância / Renato Kennedy Oliveira Rodrigues. Belo Horizonte, 2014.
115 f.: il.

Orientador: José Wilson da Costa
Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Tecnologia da informação. 2. Comunicação de massa - Programas educacionais. 3. Ensino à distância. 4. Pedagogia crítica. 5. Programas de estágio. I. Costa, José Wilson da. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 37.018.43

Renato Kennedy Oliveira Rodrigues

INFLUÊNCIAS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO:

Estágios curriculares do curso de Pedagogia a distância.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Professor Dr. José Wilson da Costa (Orientador) – PUC Minas

Profa. Dra. Aleixina Maria Lopes Andalécio - Faculdade Novos Horizontes

Professor Dr. Simão Pedro Pinto Marinho – PUC Minas

Belo Horizonte, 29 de maio de 2014.

A meus pais,
pelo incentivo aos estudos.

AGRADECIMENTOS

Ao competente orientador, professor e companheiro José Wilson da Costa, pela retidão, paciência e incentivo durante a caminhada.

À Kenia e Aline, pelo essencial zelo e motivação.

Aos familiares, pela incomensurável força nos momentos mais delicados da trajetória.

À Cristina e Aletheia, companheiras fieis na jornada.

A toda a equipe da instituição pesquisada pela cordial colaboração.

Aos docentes e funcionários do Programa de Pós-graduação da PUC pelo profissionalismo.

Faremos com as tecnologias mais avançadas o mesmo
que fazemos conosco, com os outros, com a vida.
Se somos pessoas abertas, iremos utilizá-las para nos
comunicarmos mais, para interagirmos melhor.
Se somos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos
as tecnologias de forma defensiva, superficial.
Se somos pessoas autoritárias, utilizaremos as
tecnologias para controlar, para aumentar o nosso poder.
O poder de interação não está fundamentalmente nas
tecnologias mas nas nossas mentes.

José Manuel Moran

RESUMO

Esta pesquisa investigou o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC nos estágios curriculares do curso de Pedagogia a distância. Visou verificar o preparo dos cursistas para lidar com as tecnologias disponíveis e analisar o desenvolvimento de atividades pedagógicas utilizando as TDIC. A pesquisa, de cunho qualitativo, partiu de uma revisão de literatura e utilizou a metodologia de estudo de caso. Os procedimentos de investigação foram a análise documental, a observação nos ambientes de ensino-aprendizagem, questionário e entrevistas realizados com os cursistas e equipe formadora. O percurso teórico foi desenvolvido a partir das temáticas do curso de Pedagogia e a educação a distância, estágios curriculares como espaços interativos e, tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto educacional. Uma ideia recorrente nos autores pesquisados é de que as tecnologias de informação e comunicação não se justificam por si mesmas, devendo sempre estar ligadas a um interesse pedagógico maior e conjugadas a objetivos de aprendizagem que determinem o uso e as condições em que serão aplicadas essas tecnologias. Na pesquisa de campo, foram investigadas as condições em que se desenvolveu o curso de pedagogia a distância, as diretrizes para realização das práticas de ensino e o uso de TDIC pelos cursistas nos seus estágios curriculares. Os resultados da pesquisa apontam um cenário de reduzida utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação quando da realização dos estágios curriculares. Ressalvada a existência de ambientes escolares sem uma estrutura tecnológica adequada, tal negativa poderia estar associada à ausência de formação específica em TDIC, ou ainda, relacionada a uma ausência de autonomia dos estagiários no momento de realizar suas práticas de ensino. Apesar da vivência de uma aprendizagem embasada em tecnologia, nos momentos de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, a maioria dos estagiários abriu mão do uso de novos recursos tecnológicos.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Educação a distância. Pedagogia. Estágio curricular.

ABSTRACT

This paper investigates the use of Digital Information and Communication Technologies - DICT in the curricular practical training in a distance learning Pedagogy course. It intends to verify the readiness of students to deal with the available technologies and to analyze the development of pedagogical activities using DICT. The qualitative research starts with a review of the academic literature and uses a case study methodology; the investigation procedures consist of document analysis, observation of the teaching-learning environment, questionnaire and interviews with the students and the tutoring team. The theoretical framework is developed from the themes of the Pedagogy course and distance learning, curricular practical training as interactive spaces, and digital information and communication technologies in the educational context. A recurrent idea in the authors studied is that information and communication technology is not an end in itself, it should always be connected to a greatest pedagogical interest, combined with learning objectives which will determine the use and conditions in which this technology will be applied. The field research investigates the conditions in which the distance learning Pedagogy course was developed, the guidelines for the realization of the teaching practices and the students' use of DICT in their curricular practical training. The results of the research point to a scenery of little use of digital information and communication technology throughout the curricular practical training. Apart from the existence of school environments without an adequate technological structure, the low use of technology could be associated to the lack of specific training in DICT or even to the lack of autonomy of the trainees at the time of their teaching practices. Despite their learning experience based on technology, when it is time to put the acquired knowledge into practice, most of the trainees left behind the use of new technological resources.

Key-words: Digital Information and Communication Technology; Distance Learning; Pedagogy; Curricular Practical Training.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Motivação para a escolha do curso de pedagogia.....	62
Gráfico 2 – Faixa etária em que os cursistas estão incluídos.....	63
Gráfico 3 – Turno em que os cursistas lecionam.....	64
Gráfico 4 – Tempo de atuação dos cursistas como docentes.....	65
Gráfico 5 – Rede de ensino em que os cursistas lecionam.....	66
Gráfico 6 – Estrutura tecnológica disponível nas escolas.....	68
Gráfico 7 – Uso do laboratório de informática pelas cursistas para lecionar.....	69
Gráfico 8 – Participação em cursos sobre TDIC na educação.....	70
Gráfico 9 – Preparação para uso de TDIC na educação.....	71
Gráfico 10 – Uso das TDIC por nível de ensino.....	72
Gráfico 11 – Frequência de uso das TDIC em sala de aula.....	73
Gráfico 12 – Tecnologias mais utilizadas em sala de aula.....	74
Gráfico 13 – Estratégias tecnológicas mais utilizadas em sala de aula.....	75
Gráfico 14 – Atividades realizadas com uso do computador.....	76
Gráfico 15 – Aptidão para ministrar aulas durante os estágios curriculares.....	77
Gráfico 16 – Estratégias tecnológicas utilizadas durante os estágios curriculares.....	78
Gráfico 17 – Programas de informática utilizados durante os estágios.....	78

LISTA DE SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPaD – Curso de Pedagogia a Distância

Endipe – Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino

LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

NTs – Novas Tecnologias

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Justificativa	14
1.2	Objetivos	16
1.3	Questões norteadoras da pesquisa.....	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto educacional	18
2.1.1	<i>O uso de computadores nas escolas</i>	18
2.1.2	<i>A importância do uso das TDIC na educação</i>	23
2.1.3	<i>A sala de aula contemporânea e a incorporação tecnológica</i>	28
2.1.4	<i>A formação de professores frente às novas tecnologias</i>	32
2.2	Tendências e desafios da educação superior a distância	36
2.2.1	<i>Estruturação da educação superior a distância no Brasil</i>	38
2.3	A constituição do Curso de Pedagogia	42
2.4	Estágios curriculares como espaços interativos	45
2.4.1	<i>Superando a dicotomia teoria e prática no estágio</i>	47
2.4.2	<i>A correlação didática-estágio na formação em pedagogia</i>	49
3	METODOLOGIA	52
3.1	A pesquisa nas ciências humanas e sociais	52
3.1.1	<i>A pesquisa qualitativa e o estudo de caso</i>	53
3.2	O curso pesquisado	55
3.3	Procedimentos metodológicos	56
4	ANÁLISE DOS DADOS	58
4.1	Análise documental.....	58
4.2	Discussão dos questionários	60
4.3	Discussão das entrevistas	78
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICES	103

1 INTRODUÇÃO

Num tempo de aceleradas mudanças em que se descortinam desafios cada vez maiores à oferta de uma educação de qualidade, a educação a distância passa a representar uma alternativa para a promoção do acesso e democratização de oportunidades educativas, conjugando as comodidades de relativização do tempo e espaço com a interatividade presente nas novas formas e tecnologias de informação e comunicação disponíveis.

Os avanços tecnológicos ocorridos em um tempo relativamente breve foram capazes de proporcionar uma melhoria significativa dos meios e métodos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, propiciando uma interação cada vez maior entre aluno e professor na educação a distância, conforme relata Litwin:

Desde o surgimento da educação a distância, as diferentes tecnologias incorporadas ao ensino contribuíram para definir os suportes fundamentais das propostas. Livros, cartilhas ou guias especialmente redigidos foram as propostas iniciais; a televisão e o rádio constituíram os suportes da década de 70; os áudios e vídeos, da década de 80. Nos anos 90, a incorporação de redes de satélites, o correio eletrônico, a utilização da internet e os programas especialmente concebidos para os suportes informáticos aparecem como os grandes desafios dos programas na modalidade. (LITWIN, 2001, p.16)

Esse arsenal de possibilidades comunicacionais ganha maior sentido se a educação que dele resulta for uma educação inclusiva e democratizante, assim, a educação a distância a medida que evolui em capacidade de interatividade também amplia seus próprios desafios a partir do rol de possibilidades de sua aplicação que vão se descortinando.

A educação a distância está fortemente presente na educação em geral, sendo o meio utilizado por muitas empresas para alcançar a formação continuada de seus trabalhadores, já na educação formal, está presente nos diferentes níveis da educação nacional, no ensino fundamental e médio destaca-se na educação de jovens e adultos e, na educação profissional têm experimentado uma constante ampliação. No nível superior, experimenta-se um tempo de crescimento acelerado da oferta de cursos de graduação realizados na modalidade a distância. Conforme Belloni:

(...) no que se refere à formação inicial, cabe lembrar que a demanda de ensino superior não cessa de crescer na maioria dos países desenvolvidos, enquanto em países como o Brasil ela tende a crescer ainda mais significativamente em virtude da expansão do ensino secundário (BELLONI 2005, p.23).

Componente desta demanda, o curso de graduação em pedagogia é ofertado de forma presencial e também na modalidade a distância, visando formar docentes para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo formar também para a gestão de processos educativos. Parte do currículo do curso de Pedagogia é destinado à realização dos estágios, onde os alunos são preparados para a atuação profissional por meio da prática de ensino.

Em se tratando de estágio do curso de Pedagogia a distância, têm-se que considerar as particularidades dessa modalidade de ensino, onde a vivência do curso se dá de forma virtual, mas a prática de ensino acontece de forma presencial, ficando o cursista com a incumbência de pôr em prática nos estágios curriculares os conhecimentos construídos ao longo da formação.

Durante o curso de Pedagogia a distância, os cursistas são submetidos a diferentes metodologias de aprendizagem, tendo contato com Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC como a plataforma de ensino, vídeo-aulas, vídeo-documentários, software educativos, apresentações informatizadas, dentre outras. O que se discute então, é como esses conhecimentos das novas tecnologias podem ser incorporados à prática do aluno quando este realiza seus estágios curriculares.

Segundo Masetto, “denominamos novas tecnologias aquelas que estão vinculadas ao uso do computador, à informática, à telemática e à educação a distância” (MASSETO 2000, p. 146). Essas TDIC, quando utilizadas de forma consciente e planejada, representam um importante aliado no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pois promovem uma maior interação e melhor compreensão dos conhecimentos previstos nos programas de ensino.

Um uso adequado das TDIC pressupõe uma relação didática dinâmica, sendo capaz de açambarcar as diferentes ferramentas disponíveis sem perder o foco na intencionalidade da proposta pedagógica em questão, promovendo acima de tudo uma aprendizagem significativa por meio da mediação pedagógica. Segundo Masetto:

(...) por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem. (MASETTO 2000, p.144)

Cabe então averiguar como essas TDIC se fazem presentes durante a realização dos estágios curriculares dos cursistas, buscando compreender a influência do uso destas tecnologias no desenvolvimento das aulas e sua capacidade de enriquecimento e melhoria das atividades.

É importante não nos esquecermos de que a tecnologia possui um valor relativo: ela somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificam por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretende que elas alcancem, que no caso serão de aprendizagem. (MASETTO, 2000, p.144)

Neste sentido, o presente trabalho busca uma aproximação com a realidade vivenciada nos estágios supervisionados do curso de Pedagogia a distância, visando compreender como as TDIC influenciam as atividades de docência do cursista quando este vivencia sua prática de ensino durante os estágios.

Têm-se, portanto, como objetivos da pesquisa, a verificação do uso das TDIC nos estágios curriculares do curso de Pedagogia a distância, com a averiguação do preparo dos cursistas para lidar com as tecnologias disponíveis e a análise do desenvolvimento de atividades que se realizem por meio das TDIC.

Por representar um momento rico na formação, o estágio curricular do curso de Pedagogia a distância deve ser realizado de forma planejada, visando o alcance dos objetivos pedagógicos e buscando garantir ao cursista uma solidez na formação da prática profissional, nesse sentido, acredita-se que os conhecimentos das TDIC adquiridos ao longo da graduação devem se fazer presentes no momento da realização dos estágios curriculares, promovendo uma verdadeira integração da teoria com a prática de ensino.

1.1 Justificativa

No mundo contemporâneo a tecnologia da informação encontra-se abundante e ao mesmo tempo dispersa, ela faz parte do cotidiano e cada dia mais relaciona-se com os afazeres profissionais das pessoas, estamos cercados por tecnologia e buscando aprender a lidar com equipamentos e processos num contínuo reaprender, a cada momento somos desafiados a compreender o novo.

Em se tratando de educação, mais especificamente do curso de Pedagogia, os conhecimentos precisam estar ancorados na realidade dos aprendizes, devem ser significativos e estarem em consonância com as vivências e expectativas do aluno, é preciso haver uma estreita vinculação entre os conhecimentos teóricos e práticos estudados. Pois, conforme Moran, “Aprendemos mais quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática; quando ambas se alimentam mutuamente” (MORAN 2000, p.23).

No curso de Pedagogia, os momentos de realização dos estágios curriculares são espaços de enriquecimento cognitivo e atitudinal, capazes de provocar alterações significativas na aprendizagem dos cursistas, levando-os a se reconhecerem profissionalmente, elaborando e reelaborando atitudes frente aos desafios práticos colocados pela vivência da docência. Um bom aproveitamento desse espaço de conhecimento é crucial para uma boa formação.

Porém, para que uma aprendizagem seja efetiva ela deve estabelecer uma ponte entre os anseios do discente e a intencionalidade da proposta pedagógica vivenciada. Na formação para o curso de Pedagogia é importante o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, pois os alunos já chegam à escola envolvidos e sensíveis ao aparato tecnológico que permeia suas vidas em casa e na sociedade em geral. Organizar e significar educacionalmente esses conhecimentos prévios sobre tecnologia e propiciar conhecimentos novos, sistematizados, é função de uma escola que se queira democrática e inclusiva.

Assim, a sala de aula não pode ser percebida hoje do mesmo modo como a percebia quem apreendia o mundo basicamente através dos livros e da tradição oral. A captação da realidade através das NTs potencializa o envolvimento multissensorial, afetivo e intelectual dos indivíduos inseridos

nos sistemas de informação, o que demanda novas pesquisas relativas ao fenômeno educativo. (OLIVEIRA; COSTA; MOREIRA, 2004, p.112)

Ao ministrar aulas durante seus estágios curriculares, o aluno de pedagogia tem a oportunidade de interagir com a classe, e essa interação terá maiores chances de ser eficiente, quanto mais trouxer elementos desafiadores e ricos em significados, nesse sentido, o uso das TDIC poderia favorecer o processo pedagógico, por propiciar um ambiente dinâmico de aprendizagem.

Conforme Moran (2000), os alunos dependem cada vez menos dos professores para a aquisição de informações, pois, por meio das tecnologias disponíveis, são facilmente encontrados dados, imagens e resumos de forma rápida e atraente. Portanto, o que restaria como papel principal do professor seria a função de ajudar o aluno a interpretar esses dados e informações obtidos, relacionando-os e contextualizando-os em conformidade com os objetivos escolares. Assim, para que a prática da sala de aula seja efetiva, deve-se considerar este conjunto de influências tecnológicas que o aluno adquire cotidianamente e buscar agregar novas tecnologias de informação e comunicação ao currículo escolar.

É importante analisar o processo de realização dos estágios curriculares no curso de Pedagogia a distância, para que se entenda as influências que as TDIC exercem neste momento crucial da formação, suas interfaces com a proposta pedagógica e suas contribuições à melhoria do processo educativo, assim como seu estímulo a assimilação de conhecimentos das diferentes disciplinas do currículo.

O presente estudo visa compreender a importância do uso das tecnologias de informação e comunicação na realização das práticas de ensino, vindo a contribuir para um melhor entendimento do funcionamento dos estágios curriculares, descortinando as relações existentes entre novas tecnologias e o melhoramento das aulas ministradas, colaborando assim, para uma maior eficácia dos cursos de pedagogia a distância.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Compreender como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação influenciam o desenvolvimento das práticas de ensino nos estágios curriculares do curso de Pedagogia a distância.

1.2.2 Objetivos específicos

- Analisar o projeto pedagógico do curso de Pedagogia no que concerne ao uso das TDIC.
- Averiguar fatores facilitadores/dificultadores do uso das TDIC durante a formação no curso de Pedagogia.
- Analisar se a formação dos cursistas no curso de Pedagogia os habilita a utilizar as TDIC durante os estágios.
- Averiguar o interesse dos cursistas pelo uso das TDIC durante os estágios curriculares.

1.3 Questões norteadoras da pesquisa

- Os cursistas do curso de Pedagogia a distância apresentam domínio no uso de tecnologias educacionais?
- As tecnologias vivenciadas ao longo do curso são aplicadas durante a prática dos estágios, na perspectiva da abordagem presencial?
- Em que medida a estrutura curricular do curso de Pedagogia contempla o uso de TDIC?
- De que maneira o uso das TDIC influencia no desenvolvimento das aulas ministradas durante os estágios?

Buscando uma maior aproximação com o contexto citado, no próximo capítulo inicia-se a fundamentação teórica, discorrendo sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto educacional, o uso de computadores nas

escolas, a importância das tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto educacional, a sala de aula contemporânea e a incorporação tecnológica e a formação de professores frente às novas tecnologias. O objetivo foi analisar o uso das novas tecnologias educacionais na escola, as tendências e possibilidades do ensino utilizando-se das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Trata-se ainda das tendências e desafios da educação superior a distância, de sua inserção na estrutura do sistema educacional do País, da concepção legal da modalidade de ensino a distância, além da caracterização do sistema Universidade Aberta do Brasil. Aborda-se um breve histórico da constituição da formação em Pedagogia e, discute-se as diretrizes curriculares nacionais para o curso, conforme disposto na Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Encerrando a fundamentação teórica, aborda-se o desenvolvimento dos estágios curriculares e de seu funcionamento como espaços interativos, a superação da dicotomia teoria e prática nos estágios e a correlação didática-estágio na formação em Pedagogia. Tendo como foco o desenvolvimento das práticas de ensino, discute-se as particularidades da realização dos estágios curriculares, sua importância e seus desafios.

O terceiro capítulo trata da metodologia empregada no desenvolvimento desta pesquisa de dissertação, enfocando as estratégias utilizadas para obtenção de informações que consubstanciaram o desenvolvimento do trabalho. Utilizando uma metodologia qualitativa com aporte no estudo de caso, foi investigado o curso de Pedagogia a distância, com realização, dentre outras ações, de entrevistas e aplicação de questionários a cursistas e corpo docente envolvidos.

O quarto capítulo trata da apresentação dos dados coletados, com a exposição dos resultados encontrados durante a investigação, a partir das categorias de análise empregadas é realizada uma discussão sobre os elementos colhidos buscando retratar a realidade vivenciada no curso de Pedagogia a distância.

No último capítulo constam as considerações finais desta investigação, com apontamentos e análise dos resultados encontrados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto educacional

2.1.1 O uso de computadores nas escolas

Segundo Moraes (2000), foi no final da década de 50 que começaram a chegar ao Brasil os primeiros computadores encomendados, dentre outros, pelo governo de São Paulo, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, e no meio acadêmico pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Nesse período alguns computadores começaram a ser montados localmente pelas subsidiárias de multinacionais como a IBM, mas em sua maioria eram importados já montados. A produção de equipamentos de processamento de dados não contava com capital nacional, pois o governo não tinha uma política de fomento voltada para o setor.

No início da década de 70, o Estado brasileiro, em função de uma necessidade estratégica da Marinha, que buscava o domínio de tecnologia de equipamentos que estava adquirindo, resolveu criar o Grupo de Trabalho Especial - GTE, que mobilizava órgãos e agências visando financiar projetos de universidades voltados para a construção do computador nacional.

Para os militares, o GTE era um dentre muitos projetos, uma atividade com começo, meio e fim. O que se desejava era criar uma dada capacidade tecnológico-industrial para a indústria bélica. Já, para os civis, este era muito mais que um simples projeto. Aspiravam desenvolver todo um setor no intuito de implementar um mercado de Informática no País. (MORAES, 2000, p. 47)

Nas últimas décadas, as modificações ocorridas com a expansão da microeletrônica ocasionaram transformações tanto no setor produtivo como no cultural, “essas modificações levaram a que, cada vez mais, vários setores econômicos, como indústrias, bancos, medicina e telecomunicações, passassem a ter como base de seu desenvolvimento a informática” (OLIVEIRA, 2012, p. 21), desta forma, a partir da demanda do mercado de trabalho por profissionais que

possuísssem conhecimentos em informática, a instituição escolar passou a ser demandada quanto à formação de tais competências.

A escola enquanto espaço social é influenciada pelas mudanças tecnológicas desenvolvidas em seu entorno, assim, devido ao crescente uso da informática nos processos produtivos e nos espaços de lazer, o computador vem exercendo papel de destaque como meio de informação e comunicação, sendo cada vez mais apropriado no currículo escolar.

Segundo Oliveira (2012), o marco inicial da política de informática educativa no Brasil data de 1981, quando foi realizado em Brasília o I Seminário Nacional de Informática na Educação, abordando a disseminação do uso de computadores no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Repensado e articulado de forma mais coerente com a realidade social brasileira, o uso da Tecnologia Educacional volta a ser, na década de 1980, revalorizado. Entretanto, em vez de meios diversificados como TVs, videocassete, retroprojeto etc., passa o computador a despontar como um dos instrumentos que pode dar melhor contribuição ao processo de ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA, 2012, p.12)

Ainda segundo o autor, a tecnologia educacional não deve ser vista como redentora da educação, deve, isto sim, exercer um papel complementar de contribuição ao desenvolvimento escolar, ajudando a escola a superar suas limitações. Nesse sentido, são muitos os motivos que justificam o uso de computadores no processo de ensino-aprendizagem escolar, seja por sua importância pedagógica, seja por sua relevância social, uma vez que o conhecimento da informática tornou-se uma competência amplamente requerida.

Porém, conforme Oliveira (2012), não se trata de uma formação voltada para o ensino de informática simplesmente, mas de uma educação que leve ao ensino pela informática. Normalmente a escola se ocupa em oferecer, em poucas horas, noções superficiais de conceitos de programação e princípios de funcionamento de computadores, quando o ideal seria um trabalho voltado para a informática educativa, onde o aluno desenvolveria estratégias de aprendizagem que colaborariam na assimilação de conteúdos escolares. No Brasil uma importante ação de informática educativa foi concebida em âmbito nacional no final da década de 90, com a criação do Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO.

Foi em abril de 1997 que o Governo Federal, através de iniciativa do MEC criou o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Considerado o maior projeto de informática educativa, concebido no Brasil, distingue-se dos demais por prever a formação de núcleos de tecnologia educacional em todos os estados brasileiros, com a estratégia de capacitação de professores-multiplicadores. O programa foi criado com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das novas tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipais de ensino. (ARAÚJO, 2004, p. 47)

Nesse sentido, a realização de cursos de capacitação pelos professores faz-se essencial, para que os docentes adquiram a competência de selecionar, organizar e avaliar quais as melhores estratégias de ensino da informática, quais os melhores programas educativos a serem utilizados na sala de aula e qual a melhor maneira de empregar a informática na educação, contribuindo assim para que o computador se constitua num novo recurso didático, capaz de auxiliar na melhoria da qualidade do ensino. Oliveira (2012) enumera quatro formas universalizadas de uso de computadores nas escolas – a instrução programada, simulações, aprendizagem por descoberta e pacotes aplicativos.

.A instrução programada se caracteriza pela execução de exercícios repetitivos e demonstrações, sua aplicação se justifica na busca por fazer com que os alunos memorizem conteúdos, esses programas permitem um atendimento mais individualizado, ou seja, o programa avança de acordo com a resposta dada pelo aluno, mensagens de elogio pelo acerto ou de advertência sobre um erro são emitidas. “Estes programas normalmente emitem um quadro de avaliação de desempenho do usuário, no qual são informados: o tempo gasto para executar a tarefa; o número de questões corretas, de incorretas e o percentual de acerto.” (OLIVEIRA, 2012, p.119) A instrução programada é indicada quando se necessita desenvolver no aluno uma memorização de informação ou para se automatizar alguma resposta, como no caso do ensino da tabuada. As desvantagens apontadas referem-se à pouca criatividade das atividades e a não interatividade entre os alunos.

A simulação “é uma atividade que coloca o aluno diante do computador como manipulador de situações ali desenvolvidas, que imitam ou se aproximam de um sistema real ou imaginário”. (OLIVEIRA, 2012, p. 120) As simulações devem ser

utilizadas como complemento ao trabalho desenvolvido no laboratório, não devendo substituir por completo as experiências naturais de aprendizagem que são fundamentais ao processo de desenvolvimento do ensino. Uma boa simulação estimula a interação do aluno com o sistema, sendo composta de gráficos, animações e textos diversos. Uma vantagem do uso de simulações é a possibilidade de vivenciar experiências semelhantes à da vida real, oferecendo a oportunidade de solução de problemas e revisão de hipóteses.

A aprendizagem por descoberta – a linguagem Logo - “proposta filosófica desenvolvida por Seymour Papert (...) não representa procedimentos apenas para o trabalho com os computadores, mas tem como objetivo a formulação de uma nova metodologia de ensino, ou seja, de um novo modelo de escola” (OLIVEIRA, 2012, p. 122). O mais importante é o processo investigatório, procedimento exploratório a que é induzido o aluno ocasionando descobertas.

A parte mais trabalhada na linguagem Logo é a *Geometria da tartaruga* em que se encontra um cursor luminoso, denominado tartaruga, que, a partir de comandos como para frente, para trás, para direita, para esquerda, seguidos de valores numéricos, realiza movimento de translação ou de giro, permitindo que a criança construa desenhos dos mais variados, visto que a tartaruga, ao se movimentar, pode deixar ‘riscos pelo uso de um lápis’, que pode assumir diversas colorações. (OLIVEIRA, 2012, p. 124)

Os pacotes integrados – processador de textos, planilhas eletrônicas e banco de dados, embora não tendo como finalidade direta os processos educativos, podem ter grande utilidade no meio educacional. Os processadores de textos com sua facilidade de editoração da escrita facilitam sobremaneira a construção textual. As planilhas eletrônicas permitem uma aproximação com conceitos matemáticos diversos, além de libertar o aluno da construção de cálculos em prol da concentração na resolução de problemas. Já os bancos de dados podem cooperar com diversas disciplinas, no armazenamento e organização de informações.

Quanto aos diversos usos que o computador possa ter no ambiente educacional, é importante salientar, conforme Araújo (2004), que para uma tecnologia ser considerada educacional é necessário que os agentes envolvidos no processo educativo avaliem as suas reais contribuições no ensino dos alunos. A utilização da tecnologia educacional computador, não pode prescindir da realização de uma reflexão mais ampla alicerçada numa educação como ato político e social.

(...) a instalação dos computadores na escola não é garantia para uma mudança de qualidade na aprendizagem dos alunos, pois o computador é uma ferramenta a serviço de um projeto coletivo de formação. Um projeto coletivo não alcança adeptos se for imposto por decreto, sendo necessário um trabalho estratégico que consiga aliciar um grande número de docentes, pela clareza conceitual e benefícios decorrentes da incorporação dos novos saberes. (ARAÚJO, 2004, p.49)

Conforme Kenski (2003b), muitas vezes escolas já bem equipadas com computadores acabam por repetir uma prática escolar tradicional de ensino. Essas escolas permanecem com a mesma proposta curricular, segmentando os conteúdos em disciplinas estanques e mantendo uma carga horária e enturmação de alunos incompatível com o uso requerido pelas novas tecnologias. Condições de organização escolar com tempo de aula reduzido e quantidade desproporcional de computador por aluno inviabilizam o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade. Assim, para garantir o uso consciente dos computadores na educação a escola precisa reestruturar-se e remodelar sua organização de ensino.

Segundo Marinho (2002), o computador deve desempenhar na escola a mesma função que tem na sociedade, que seria de mediar as relações sociais. O uso dos computadores não deve se restringir à mera transmissão de conteúdos, o avanço tecnológico que o computador permite propicia o acesso a fontes variadas de informação que devem ser tratadas no sentido de desenvolverem habilidades nos alunos, transformando a escola num local de construção de conhecimento.

Para que ocorra a readequação escolar visando a informatização dos processos de ensino é fundamental que o papel do professor seja revisto, é necessário que os docentes estejam conscientes sobre o melhor uso dos computadores e de sua melhor aplicação no ensino, e esta consciência é adquirida à medida que o professor se capacita e se qualifica tornando-se apto a utilizar as tecnologias de forma crítica e atualizada.

Para a efetivação dessas possibilidades digitais é necessário uma nova administração do tempo do docente e, por sua vez, de toda a escola. Um tempo maior para planejamento das atividades, para o estabelecimento de intercâmbios diversos e a realização de cursos permanentes de aperfeiçoamento e atualização. (KENSKI, 2003b, p. 81)

Outro aspecto que precisa ser considerado em prol de uma utilização consciente do computador na escola é a questão da democratização das

oportunidades de acesso ao conhecimento do uso dos computadores, “dominar a Informática de uma forma crítica consistiria em levar os filhos da classe trabalhadora a adquirir o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos que embasam a Informática e não apenas saber utilizar o equipamento, como muitos propõem.” (MORAES, 2000, p. 41)

Segundo Kenski (2003b), a rede privada de ensino por dispor de recursos próprios, em geral, permite com mais facilidade uma integração de seus alunos com as redes eletrônicas de comunicação e informação, cabendo às instituições públicas o desafio dessa mesma oferta. Assim, também por uma questão de democratizar as oportunidades de acesso, cabe à escola pública zelar para que seus alunos adquiram a competência da utilização de computadores, fazendo frente ao que já ocorre na iniciativa privada, “enquanto se discute a entrada dos computadores nas escolas públicas, inúmeras escolas particulares já utilizam esta tecnologia em suas salas de aula” (OLIVEIRA, 2012, p. 15). Nos tempos atuais o domínio da informática passou a representar uma forma de poder, necessitando portanto, que se criem mecanismos capazes de permitir à classe trabalhadora o acesso a essa tecnologia.

2.1.2 A importância do uso das TDIC na educação

A expansão tecnológica que marca os tempos atuais altera significativamente o cotidiano das pessoas, por conterem as mais diversas possibilidades de aplicação e uso, essas inovações se fazem presentes nos mais diversos espaços sociais, como residências, empresas e escolas. Por estarem envoltas em condicionantes históricos e sociais essas tecnologias não são neutras, e acabam por exigir uma reflexão sobre a influência que exercem na vida cotidiana.

Devido à velocidade das transformações nos processos e meios de produção, as tecnologias, enquanto advento científico, acabam por exercer um papel de destaque na visão da sociedade. Nesse contexto, num mundo em que a ciência tem forte representação social, as inovações tecnológicas tendem a estar associadas a uma ideia imediatista de progresso.

Muitas vezes a referência ao termo tecnologia é envolta numa associação simplista entre estudo e técnica, onde as inovações tecnológicas parecem determinadas a existirem em função de um produtivismo, ou seja, a serviço de uma criação acrítica de meios e produtos. Porém, conforme alerta Lion (1997), é

importante ressaltar que o termo tecnologia tem como raiz o verbo grego “*tictēin*”, que diz respeito além da produção, também à criação e concepção. Além do que, “para os gregos, a técnica (*techné*) tinha um significado amplo. Não era mero instrumento ou meio, senão que existia num contexto social e ético no qual se indagava *como* e *por que* se produzia um valor de uso”. (LION, 1997, p. 25)

Dentre as diversas tecnologias hoje disponíveis, aquelas voltadas à informação e comunicação exercem um papel fundamental, uma vez que ampliam a capacidade de pesquisa e cooperam para um contínuo de inovações que fomentam a expansão da própria ciência. Esse aprimoramento científico vincula-se ao desenvolvimento dos sistemas educacionais, uma vez que as instituições de ensino constituem espaços propícios à disseminação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação por meio dos processos de ensino-aprendizagem que desenvolvem.

Nesse sentido, Castells (1999) argumenta que nos setores produtivos os processos gerenciais e comunicacionais das organizações foram revolucionados pelo uso das novas tecnologias da informação, como consequência dessas mudanças houve uma ampliação das exigências de formação profissional, demandando trabalhadores com maior autonomia de planejamento e ação. Segundo o autor, “quanto mais ampla e profunda a difusão da tecnologia da informação avançada em fábricas e escritórios, maior a necessidade de um trabalhador instruído e autônomo, capaz e disposto a programar e decidir sequências inteiras de trabalho.” (CASTELLS, 1999, p.306)

Realizar essa educação voltada para a autonomia, fornecendo as bases para uma atuação ativa num mundo que se descortina tecnológico, requer da instituição escolar um planejamento pedagógico dinâmico, capaz de referendar didaticamente as transformações da realidade histórica e cultural às quais os sujeitos estão expostos. Esse processo pedagógico deve considerar ainda as distintas realidades econômico-sociais, fator que influencia diretamente na condição de posse e acesso aos meios tecnológicos disponíveis.

Porém, muito embora as instituições escolares exerçam papel fundamental na aprendizagem tecnológica e na construção de conhecimentos interdisciplinares em geral, elas agora já não detém a hegemonia da transmissão de saberes. Segundo Liguori (1997), os meios de comunicação como o rádio e a televisão que estão

acessíveis à maioria da população, também cumprem esse papel de informar e disseminar conhecimento. Assim, a concorrência com essa diversidade de fontes de informação passa a constituir um desafio pedagógico às escolas.

(...) as instituições educacionais enfrentam o desafio não apenas de incorporar as novas tecnologias da informação como conteúdos do ensino, mas também reconhecer e partir das concepções que as crianças e os adolescentes têm sobre estas tecnologias para elaborar, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos. (LIGUORI, 1997, p. 85)

A incorporação das TDIC nas escolas, além de ser um processo complexo que deve levar em conta as distintas concepções de tecnologia presentes nos alunos, demanda ainda uma reflexão sobre a intensidade com que esses discentes são influenciados por essas TDIC. Buscar compreender como se processa o contato com a informação fora da escola, com o uso de computadores, celulares e outros meios de comunicação é uma necessidade investigativa, que pode ajudar as instituições escolares a melhor direcionar sua formação.

No uso cotidiano dessas tecnologias, os alunos não estão sujeitos às amarras da avaliação didático-metodológica existente no ambiente escolar, eles utilizam jogos, trocam mensagens de texto e navegam na internet sem estabelecer nessas ações um comprometimento propriamente de aprendizagem. Contudo, nesse percurso, há também uma interação de conhecimentos, que embora não seja direcionada por uma proposição pedagógica, agrega valores e influencia a formação intelectual e emocional desses sujeitos.

Muitas vezes a discussão sobre a incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas escolas e, de seu concorrente uso fora dela, leva a uma preocupação educativa sobre os benefícios e malefícios dessas tecnologias. Levantam-se questionamentos sobre a qualidade de *sites* ou de *software* disponíveis, sobre a quantidade adequada de uso do computador, sobre a pertinência e atualidade de certas mídias comercialmente propaladas, dentre tantos outros fatores que permeiam o uso das TDIC.

Em meio a tantos questionamentos, e considerando que embora em certos ambientes a presença das TDIC seja mais perceptível que em outros, no geral há sempre alguma influência dessas tecnologias permeando nossa rotina de vida atual.

Portanto, a discussão nas instituições escolares não deve se pautar pela adesão ou não às TDIC, e sim, sobre como se apropriar destas inovações no sentido do enriquecimento curricular e pedagógico. Conforme salienta Lion (1997), nas escolas, mais do que consumir tecnologias, é importante aprender a produzi-las.

“(…) A tecnologia não é boa nem má por si. Está implicada num contexto tanto de produção como de aplicação. As escolas inscrevem-se numa realidade sócio-política determinada, contam com diferentes projetos educacionais e com maneiras e possibilidades diversas de levá-los à ação. (….) Os atores das instituições educacionais não são somente “consumidores”, também são “produtores” de tecnologia: filmagens escolares, guias para observar um vídeo, fitas gravadas, análises de publicidade e de programas de televisão, etc. (LION, 1997, p. 27)

Lion (1997) argumenta ainda que, de maneira esquemática, é possível vislumbrar duas correntes de pensamento antagônicas com relação à forma de perceber as tecnologias educacionais. Uma delas visualizando essas tecnologias como elemento de poder a serviço do controle social, e outra perspectiva, atribuindo às tecnologias um papel transformador da mente humana e das sociedades onde se faz presente. A autora denomina estas correntes de “apocalípticos” e “integrados”.

Para os “apocalípticos” o advento tecnológico não passa de uma panaceia, na medida em que quanto mais sofisticadas e evoluídas são as máquinas, menos se exige de conhecimento humano para lidar com elas, gerando poucos empregos de especialistas e subjugando um número cada vez maior de profissionais menos qualificados. Já os “integrados” veem a tecnologia como inovação em si, relacionando uma educação moderna e progressista àquela ditada pela evolução das técnicas, seguindo o compasso da produção científica.

Também Liguori (1997), discute as diferentes perspectivas de compreensão das tecnologias da informação, retratando as posturas otimistas e pessimistas a esse respeito. A tendência favorável às tecnologias relaciona essas inovações com a ideia de progresso, que leva à necessidade de uma força de trabalho mais qualificada, forçando uma evolução das instituições educacionais na busca por atender essa demanda especializada. Os que encaram as tecnologias com pessimismo, veem nela uma alavancadora da competitividade excludente que beneficia uma minoria que a controla, gerando mais desemprego pela substituição

da força humana nos processos produtivos. Nessa perspectiva, o papel da escola decai ao controle e reprodução da ordem social vigente.

Ligouri (1997) alerta que essa dicotomia não dá conta de responder às reais perspectivas de uso das TDIC nas instituições educacionais, uma vez que as novas tecnologias sozinhas não transformam as estruturas sociais, acabam isto sim, incorporando-se a elas.

(...) ambas posturas – otimistas/pessimistas – concebem os *efeitos sociais* das novas tecnologias da informação como “posteriores” à mudança científica e tecnológica, e ocultam o fato de que a própria opção tecnológica é uma opção social, que a dimensão social é constitutiva do fato científico e tecnológico. (LIGUORI, 1997, p. 82)

Quando a instituição educacional decide implantar uma dada tecnologia, emerge em seu interior uma problematização quanto à intensidade e extensão dessa implantação, as implicações curriculares e interdisciplinares são logo mensuradas, surgem desafios imediatos quanto a estruturação física e material necessárias e sobre a necessidade de formação docente para utilizá-las, todas essas demandas por sua vez, irão interferir de forma importante na proposta pedagógica e na gestão escolar. O conjunto dessas transformações que acompanham a implantação tecnológica na escola demonstram a complexidade inerente a essa incorporação, e aponta para a necessidade de se considerar os reflexos sociais dela resultantes.

A incorporação das TDIC nas instituições educacionais agrega novas formas de relacionamento no interior da escola, altera as formas de trabalho docente e a relação ensino-aprendizagem, modifica as estratégias didáticas e a relação teoria e prática, além de contribuir para uma diversificação dos recursos metodológicos e das práticas educativas. Conforme Litwin (1997), a escola não deve ficar alheia a esse processo de inovação, deve sim, buscar compreendê-lo no sentido de melhorar as suas práticas de ensino.

Consideramos que o desenvolvimento da tecnologia atinge de tal modo as formas de vida da sociedade que a escola não pode ficar à margem. Não se trata simplesmente da criação de tecnologia para a educação, da recepção crítica ou da incorporação das informações dos meios na escola. Trata-se de entender que se criaram novas formas de comunicação, novos estilos de trabalho, novas maneiras de ter acesso e de produzir conhecimento. Compreendê-los em toda sua dimensão nos permitirá criar boas práticas de ensino para a escola de hoje. (LITWIN, 1997, p. 131)

Assim, na busca por boas práticas de ensino, cabe às escolas manter uma porosidade na relação com as inovações tecnológicas, incorporando e produzindo processos e técnicas capazes de dimensionar a aprendizagem, tornando relevante e atualizada a formação dos alunos. As relações da educação com as novas tecnologias prescindem de um planejamento consciente, que não se pautem apenas pelo adesismo ou pela crítica, mas que esteja assentado numa dimensão social, envolvidos aí os aspectos culturais, políticos e éticos essenciais a uma educação verdadeiramente progressista.

2.1.3 A sala de aula contemporânea e a incorporação tecnológica

Num sentido amplo, a escola e mais precisamente a sala de aula sempre foram espaços habitados por tecnologias, talvez a mais representativa delas seja o quadro de escrita, com longa duração de uso, e cuja substituição do giz pelo pincel talvez nem se complete, uma vez que a lousa digital já se descortina. Segundo Lion (1997), o ambiente escolar está tomado de tecnologias que às vezes, por uma experiência sensorial constante, deixam de ser percebidas. “As escolas lidam com manuais, livros-textos e guias de estudo há muito tempo. Estes materiais impressos estão tão incorporados à cultura escolar que até deixam de ser considerados tecnologia.” (LION, 1997, p. 25)

Já os computadores, e seus complementos da área de informática, como impressoras e projetores multimídia, encontram-se na atualidade intrinsecamente rotulados e associados à ideia de tecnologia. O uso do computador como ferramenta de ensino acabou por revolucionar a forma de se desenvolver a educação escolar, promovendo uma constante diversificação de usos pedagógicos em sala de aula. Além das facilidades de comunicação escrita propiciada pelos processadores de texto, que permitem fácil revisão e impressão das produções, o computador também viabiliza o armazenamento de dados, a elaboração de planilhas e apresentações eletrônicas, dentre outras muitas funcionalidades.

A partir da ascensão do uso de computadores, outro grande passo foi a incorporação da internet a essas máquinas, transformando-as em complexos e potentes instrumentos de pesquisa. Assim, ampliaram-se as possibilidades didático-

pedagógicas do uso da informática na sala de aula, e a escola se viu desafiada a nutrir ambientes de aprendizagem capazes de agregar potencialidades da *web*, capazes de promover uma maior colaboração e interação entre os alunos.

Os computadores em sua conjunção com a internet possibilitam que a escola reorganize a dinâmica da sala de aula, implementando e diversificando processos de pesquisa e ampliando o debate e a comunicação entre os discentes. Segundo Cruz (2006), a escola precisa incorporar essas tecnologias em sala de aula pelo fato de que elas fazem parte do cotidiano dos alunos, estando todo o tempo presentes em seu convívio social.

Nossas crianças nascem, crescem manuseando as tecnologias que estão ao seu alcance. Muitos pais ficam atordoados pela habilidade que esses pequenos têm com equipamentos como computador, celular, videogame, e essas crianças, cada vez mais utilizam o computador e a Internet no seu dia-a-dia, seja para trabalhos escolares, para divertir-se ou para fazer novas amizades. Tem-se que aproveitar essa habilidade e motivação que crianças e adolescentes têm ao utilizar o computador para ser mais uma ferramenta no seu processo de aprendizagem. (CRUZ, 2006, p. 105)

Segundo Litwin (1997), para além do uso de tecnologias em si, as aulas devem primar pela busca da inovação, o que requer dos professores uma nova prática de ensino, pressupondo uma seleção atualizada de conteúdos curriculares, “atividades de reflexão a partir da utilização de vídeos, áudios ou programas de computador. Implicam sempre uma busca de melhora relacionada com as aprendizagens, na qual o valor se produz em função dos propósitos do ensino.” (LITWIN, 1997, p. 9)

Para que esses propósitos do ensino sejam alcançados, a escola precisa estar atenta à construção de uma proposta pedagógica que além de valorizar as criações dos alunos, fomente esta criatividade. Nesse sentido, as tecnologias colaboram na sala de aula quando são utilizadas para um produzir autônomo, quando o aluno se apropria dos meios tecnológicos, consciente dos objetivos de sua prática.

Lion (1997) toma esta prática criativa como sendo o verdadeiro sentido da tecnologia, e ressalta a importância dos docentes buscarem utilizar-se dela para promover um conhecimento interdisciplinar, criando as condições para que os alunos “elaborem produções de índole diversa: um conto, uma enquete, um mapa

conceitual, um resumo, um quadro estatístico, um programa de rádio, um jornal escolar, etc.” (LION, 1997, p. 32)

Assim, com o implemento de práticas pedagógicas inovadoras, oportunizadas pelo uso das novas tecnologias, o trabalho do professor toma uma dimensão nova, mais interativa, e a dinâmica de funcionamento da sala de aula é enriquecida pelo aumento e diversificação das produções dos alunos. Nesse contexto, o aluno se torna sujeito de seu processo educativo uma vez que age conscientemente na construção de seus conhecimentos e na relação com os objetos de aprendizagem.

Segundo Costa e Paim (2004), “a ciência que se desenvolve na contemporaneidade não separa o sujeito e o objeto do conhecimento, mas investe-se de transdisciplinaridade para fundar nova percepção do real, integradora de todos os seus aspectos: histórico, social, cultural e científico.” (COSTA; PAIM, 2004, p.18) Ainda segundo os autores, a utilização de novas tecnologias na escola, demanda a elaboração de projetos educacionais bem estruturados, que sejam estrategicamente focados na ampliação da aprendizagem dos alunos visando a aquisição de conhecimentos novos.

A evidência do processamento da informação, gerando novas informações e conhecimentos, remete à importância do processo de aprendizagem que ocorre no aluno que vivencia ambiente enriquecido pelas NTs, pois aprender é essencialmente agir sobre objetos do conhecimento para produzir novos conhecimentos. (COSTA;PAIM, 2004, p.34)

Dessa forma, o enriquecimento do ambiente escolar via novas tecnologias amplia as possibilidades didáticas, proporcionando uma diversidade pedagógica que contribui para a formação integral dos alunos. No cenário atual, porém, o que habitualmente se observa nas salas de aula é uma restrição criativa causada por vários aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, dentre eles, a passividade docente e a organização “engessada” dos sistemas escolares.

Conforme Guimarães e Dias (2006), no sistema educacional brasileiro ainda se privilegia o ensino transmissivo, onde os recursos educacionais são escolhas individuais dos professores que utilizam esses materiais didáticos de forma unidirecional, ocasionando uma acumulação de informações por parte do aluno ao invés de promover sua formação mais ampla. Nesse sistema, o aluno é agente passivo de seu processo de aprendizagem, não sendo estimulado a questionar, a aceitar desafios, a solucionar problemas ou interagir com os colegas. Além disso, os

alunos ficam à margem da organização dos espaços e tempos escolares, não participando das definições de conteúdos programáticos, de distribuição de horários escolares ou mesmo das enturmações dos grupos em sala.

Também para Silva (2010), a escola tem reproduzido uma pedagogia de cunho tradicional, onde a ausência de novos estímulos educativos acaba contribuindo para a passividade do aluno, “tradicionalmente a sala de aula é identificada com o ritmo monótono e repetitivo associado ao perfil de um aluno que permanece demasiado tempo inerte, olhando o quadro, ouvindo récitas, copiando e prestando contas.” (SILVA, 2010, p.25) Porém, segundo o autor, é importante considerar que esse perfil de aluno vem se alterando, influenciado por uma vivência social fortemente habitada por tecnologias, esse sujeito mais interativo, passa a criar expectativas quanto a um processo educativo mais estimulante.

Pois bem, estamos agora diante da emergência histórica da interatividade. Na esfera tecnológica, a tela do computador não é um plano de irradiação, mas um espaço de manipulação, de cocriação, com ‘janelas’ móveis e abertas a múltiplas conexões. Na esfera mercadológica, as estratégias de *marketing* descobrem as vantagens do diálogo produtor-produto-consumidor. E, na esfera social, o jovem estudante é o *novo espectador* menos passivo, mais intuitivo (...) (SILVA, 2010, p.25)

Assim, na transição de um contexto escolar reprodutor para um ambiente de aprendizagem interativa, o potencial educativo das tecnologias de informação e comunicação tende a ser cada vez mais valorizado, visando suprir a carência de variedade pedagógica comumente encontrada nas salas de aula. Nesse sentido, conforme Moran (2000), a educação para o uso das tecnologias deve ser baseada em preceitos democráticos, progressistas e participativos, que venham a contribuir para a evolução dos indivíduos. Assim, “a educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações”. (MORAN, 2000, p.36) Para o autor, é importante considerar ainda o processo de “interiorização” que resulta da reelaboração das aprendizagens interativas:

Conseguimos compreender melhor o mundo e os outros, equilibrando os processos de interação e de interiorização. Pela interação entramos em contato com tudo o que nos rodeia; captamos as mensagens, revelamo-nos e ampliamos a percepção externa. Mas a compreensão só se completa com

a interiorização, com o processo de síntese pessoal, de reelaboração de tudo o que captamos por meio da interação. (MORAN, 2000, p.25)

Outro aspecto que se mostra relevante quanto ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula diz respeito à implementação de uma “aprendizagem colaborativa”. Segundo Rochelle e Teasley em Cruz (2006, p.107), deve-se fazer uma distinção deste com o termo “aprendizagem cooperativa”, que está relacionado a uma divisão de trabalho onde individualmente cada um resolve uma parte de um dado problema. Na “aprendizagem colaborativa”, há um engajamento dos envolvidos, num movimento conjunto e coordenado para resolução de problemas.

Desta forma, a constituição de uma sala de aula contemporânea requer uma prática pedagógica voltada para a interatividade, assim, a incorporação tecnológica faz-se indispensável nesse processo, uma vez que vem agregar uma maior variedade de possibilidades didático-pedagógicas, além de fornecer múltiplos meios para o desenvolvimento de uma aprendizagem dita colaborativa. Esse processo de transformação da sala de aula perpassa outra questão também fundamental, a necessidade de formação de professores para lidarem com a incorporação tecnológica em suas práticas, demanda de uma realidade educacional em mutação.

2.1.4 A formação de professores frente às novas tecnologias

Com a crescente complexificação e democratização dos processos de comunicação e informação na vida cotidiana, a escola contemporânea se vê desafiada a rever sua proposta curricular, promovendo a incorporação tecnológica em suas práticas de formação. Para tanto, surge a necessidade de implementação de laboratórios e ambientes didáticos, além da aquisição de equipamentos, materiais e *software* educativos, dentre outros. Porém, para além das demandas estruturais que essa atualização requer, faz-se necessário uma mudança epistemológica, em que se reorganizem os objetivos pedagógicos, por conseguinte, torna-se fundamental uma melhor formação dos professores, que são os agentes e principais responsáveis por colocar em prática o processo curricular de interação tecnológica.

Conforme Brunner (2004), quando comparado a países ditos desenvolvidos, os sistemas formativos da América Latina encontram-se defasados em termos de

incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Causa disso, é que em países dessa região preponderam faculdades e escolas de pedagogia com estruturas curriculares estanques, que não promovem as necessárias adequações e inovações que o momento atual requer. Consequentemente, embora tenha havido avanços na formação de professores e em sua capacitação em serviço, ainda se está longe de uma atuação docente em consonância com as novas tecnologias.

Quanto às NTIC, o treinamento ainda se limita, quase que exclusivamente, a uma alfabetização tecnológica e de uso elementar. O mesmo acontece com os cursos de capacitação. Só uma ínfima porcentagem dos docentes teve a oportunidade de fazer cursos ou desenvolver práticas formativas sobre o uso educacional das novas tecnologias (...) (BRUNNER, 2004, p. 71)

Ainda no âmbito da América Latina, Martínez (2004) relata que a capacitação docente para o uso das NTIC ainda está mais ligada à formação do que a atualização, uma vez que a maioria dos professores carece de conhecimentos elementares sobre como utilizar essas ferramentas, além do que, não demonstram visualizar as possibilidades de aplicação de tecnologias em sala de aula.

Frente a este panorama, o autor sugere que devam ser desenvolvidos programas de capacitação docente, ofertados gratuitamente e de forma contínua, visando dirimir uma recorrente inabilidade tecnológica. É desejável ainda, que instituições que formam professores ofertem cursos de pós-graduação voltados à utilização das NTIC nas escolas. “Com efeito, espera-se que os profissionais que saiam das instituições formadoras de docentes contem com as atitudes críticas, habilidades e destrezas necessárias para que lhes seja possível valorizar e avaliar a pertinência do uso de tecnologias na sala de aula.” (MARTÍNEZ, 2004, p.106)

Ainda segundo Martínez (2004), formar professores para o uso das NTIC não é uma tarefa simples, demanda uma frequência constante e diversificada em cursos de capacitação. Contudo, a partir da formação básica para lidar com as tecnologias em seu sentido técnico e pedagógico, será mais fácil para o professor aperfeiçoar suas habilidades, manipular novos aplicativos e elaborar projetos voltados para o uso didático das NTIC.

No Brasil, conforme observa Kenski (2003a), um grande desafio à formação de professores reside nos antagonismos, uma vez que o alunado do país é constituído desde excluídos tecnológicos até aqueles que dominam e transitam com

facilidade no universo das novas tecnologias, além do que, as instituições apresentam também realidades muito diversas, oscilando entre ilhas de excelência com modernos meios digitais e uma imensa maioria de ambientes que contam com recursos precários, ou padecem pela inexistência destes.

Outro desafio para o qual a formação do professor deve estar direcionada consiste na necessidade de quebrar o isolamento histórico dos alunos nas escolas, rompendo com a indiferença e a alienação tão frequentes nas salas de aula. “O novo papel do professor será o de validar, mais do que o de anunciar, a informação. (...) é o professor o profissional que vai auxiliar na compreensão, utilização, aplicação e avaliação crítica das inovações (...).” (KENSKI, 2003a, p.79)

Esse dinamismo didático, que busca agregar as potencialidades das inovações tecnológicas, desponta hoje como uma exigência na preparação dos professores para o exercício de seu ofício. Aprender a conviver com transformações no ambiente de trabalho escolar e se colocar aberto a repensar posturas, refazer conceitos e resignificar valores, são atributos para consolidar a competência docente. Nas circunstâncias atuais o profissional professor precisa adotar uma postura de inovação, para tanto, precisa estar sempre aberto a novas aprendizagens. Até porque, conforme Lévy (1999, p. 157), “Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira.”

Contudo, para além da motivação para a aprendizagem, os processos de capacitação docente devem enfatizar a realização de “aprendizagens significativas”, uma vez que a disposição do professor para lidar com novas tecnologias, e a forma como irá incorporá-las em seu cotidiano de trabalho, dizem respeito a sua subjetividade e à visão das TDIC que constituiu enquanto formando. Nesse sentido, Moran (2000) alerta que as tecnologias em si não formam, a aprendizagem significativa reside é no uso que fazemos dessas inovações:

Faremos com as tecnologias mais avançadas o mesmo que fazemos conosco, com os outros, com a vida. Se somos pessoas abertas, iremos utilizá-las para nos comunicarmos mais, para interagirmos melhor. Se somos pessoas fechadas, desconfiadas, utilizaremos as tecnologias de forma defensiva, superficial. Se somos pessoas autoritárias, utilizaremos as tecnologias para controlar, para aumentar o nosso poder. O poder de interação não está fundamentalmente nas tecnologias mas nas nossas mentes. (MORAN, 2000, p.63)

Sancho (2006) também corrobora com a ideia de que as TDIC por si mesmas não representam um novo paradigma ou modelo pedagógico, mas que os especialistas e professores tendem a adaptá-las de acordo com suas formas de compreender o processo de ensino. O problema segundo a autora é que essa adaptação muitas vezes se dá de maneira não reflexiva, sem que o docente internalize as mudanças quando promove inovações, ocorrendo assim, com o uso das TDIC, os mesmos equívocos das práticas de ensino tradicionais. Promove-se assim, uma otimização da transmissão de conteúdos sem a preocupação de desenvolver interativamente uma aprendizagem mais crítica e significativa.

Ainda em Fidalgo e Fidalgo (2009), constata-se que a implementação de tecnologias no processo educativo força a busca de novas soluções pedagógicas, que visam equacionar as transformações decorrentes dessas inovações. “Não se trata, portanto, de mera incorporação, experimentação e difusão dos novos dispositivos técnicos, mas de desenvolvimento da capacidade de lidar de forma crítica e criadora com eles (...)” (FIDALGO; FIDALGO, 2009, p.95)

Nesse sentido, o desenvolvimento da capacidade crítica para lidar com as inovações tecnológicas se vincula à qualidade da formação docente. Assim, a competência dos professores para atuar na sala de aula ou realizar atividades diferenciadas contemplando o uso de novas tecnologias, normalmente está vinculada às concepções pedagógicas de aprendizagem vivenciadas, tanto na formação inicial como na continuada. No entanto, Demo (2009) alerta para a dicotomia existente entre as novas tecnologias e a pedagogia geralmente praticada nas instituições formadoras:

Um hiato que preocupa sobremaneira é aquele ainda vigente entre a pedagogia e as novas tecnologias, já que ambas se ignoram. Nesse trejeito, leva a pior invariavelmente a pedagogia, já que as novas tecnologias são fato mais que consumado e não se dignam esperar pela pedagogia. Turbinadas pelo mercado neoliberal, agem como fogo abrasador que a tudo queima sob sua pressão, ainda mais se tomarmos em conta as distâncias geracionais: enquanto as novas gerações se dão bem com elas, as mais antigas se ressentem visivelmente e podem só resistir. (DEMO, 2009, p. 13)

Portanto, é preciso refletir sobre a incorporação tecnológica nos cursos de formação docente, promovendo a associação dessas inovações a um planejamento curricular embasado na atualidade e realidade da sala de aula contemporânea. A formação dos educadores deve considerar a complexidade da profissão,

promovendo uma educação que seja voltada para a autonomia do professor em relação aos meios e métodos, buscando dar sustentação a uma prática profissional inovadora, onde a pedagogia e as novas tecnologias produzam conjuntamente uma educação emancipadora.

2.2 Tendências e desafios da educação superior a distância

A partir da criação do microcomputador em 1975, e devido a sua crescente popularização, as formas de armazenamento de informações e o tratamento de dados que ele proporcionou modificaram substancialmente as relações de produção, além de permitir uma série de aplicações em diferentes áreas, dentre elas na área educacional. Porém, o uso do computador tomaria um novo sentido, bem mais complexo e ampliado a partir da invenção da rede mundial de computadores.

Com a disseminação da Internet a partir da década de 1990, criou-se um espaço de comunicação completamente novo, a invenção da *web* representou uma revolução enquanto possibilidade interativa, para Lévy (1999), a *web* possibilitou a existência de um ciberespaço, onde a conexão dos computadores espalhados pelo planeta constituem um dispositivo de comunicação coletivo e interativo, a fim de explorar uma inventividade que é ao mesmo tempo social e técnica.

O computador não é mais um centro, e sim um nó, um terminal, um componente da rede universal calculante. Suas funções pulverizadas infiltram cada elemento do tecno-cosmos. No limite, há apenas um único computador, mas é impossível traçar seus limites, definir seu contorno. É um computador cujo centro está em toda parte e a circunferência em lugar algum, um computador hipertextual, disperso, vivo, fervilhante, inacabado: o ciberespaço em si. (LEVY, 1999, p. 44)

Dentre as novas tecnologias de informação e comunicação a Internet se destaca pelo seu potencial de alcance das populações, propiciando um canal de comunicação impar, capaz de atingir diferentes espaços geográficos e distintas culturas, rompendo com fronteiras de distância ou de hierarquias de saber. Dentre diversas aplicações, a internet trouxe para o meio educacional a possibilidade de revolucionar a educação a distância.

Conforme Oliveira (2003), a educação a distância não pode ser compreendida como um modismo tecnológico, uma vez que essa modalidade vem apresentando

um constante crescimento e uma diversificação de sua aplicação nas últimas três décadas. No Brasil a educação a distância percorreu fases distintas, com a implementação dos cursos por correspondência, a transmissão educativa por rádio e televisão, passando pela utilização da informática e do telefone, até chegar aos processos multimídia, proporcionados pelo advento da telemática.

Na busca por atender à crescente demanda por democratização do ensino, governos de todo o mundo despertam interesse pela educação a distância, embalada pela evolução das tecnologias de informação e comunicação a EAD se diversifica, tendendo a exercer grande influência na educação do futuro. “A aprendizagem a distância foi durante muito tempo o ‘estepe’ do ensino; em breve irá tornar-se, senão a norma, ao menos a ponta de lança.” (LEVY, 1999, p. 170)

Num mundo em que a educação torna-se cada vez mais essencial à sociedade, as possibilidades de formação que a EAD proporcionam acabam por gerar grandes expectativas e interesses nos mais diversos segmentos:

A EAD interessa a muitos. Ao Estado, para expandir rapidamente a formação universitária em todo o país; às universidades públicas, como forma de ampliar seus serviços sem precisar construir novas instalações, às instituições privadas de ensino, atraídas pela possibilidade de reduzir seus custos operacionais com uma grande demanda de alunos virtuais, e, finalmente, aos fabricantes de equipamentos e *softwares*, que comemoram um novo mercado. Do ponto de vista dos estudantes, principalmente os que trabalham e/ou residem em locais distantes das grandes metrópoles, a EAD democratiza o acesso ao ensino superior, quebrando as barreiras geográficas. (OLIVEIRA, 2003, p. 34)

Na perspectiva do aluno, a educação a distância vem propiciar o acesso ágil a múltiplas fontes de informação, promovendo uma relação em que o discente acaba por ter de desenvolver uma maior autonomia frente ao processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que o processo educativo se desenvolve sem as amarras de um espaço físico determinado, ou com rigor de horários, a forma de realizar os estudos é flexibilizada, e assim, passa a exigir do aluno uma auto-organização e um disciplinamento no sentido de estar atento ao desenvolvimento das atividades e em sintonia com os objetivos do curso que frequenta.

Segundo Oliveira (2003), o uso da EAD na educação superior apresenta um crescimento vertiginoso, o que faz crescerem também as críticas a esta modalidade de ensino. Na visão dos céticos, a EAD seria uma forma barata e prática de

expansão da oferta de vagas, o que resultaria num declínio de qualidade. Outro aspecto criticado seria a “predominância tecnológica”, quando as TDIC são encaradas como sinônimo de recursos didáticos em si, enfraquecendo o processo de construção pedagógica, que deveria levar em conta a mediação e interação necessárias entre tecnologias, conhecimentos e a subjetividade dos alunos.

Oliveira (2003) argumenta, no entanto, que na educação superior a distância cabe aos professores e orientadores acadêmicos zelar para que o processo de conhecimento se dê como “processo” e não como “estado”. Assim, deve-se evitar que o aluno se sinta isolado, no que o professor deverá, diferentemente do paradigma pedagógico tradicional, se situar como interlocutor do processo, dialogando com o discente e exercendo uma mediação constante entre este e as novas tecnologias que fisicamente os separam.

A autora lembra ainda, a importância de que na EAD as tecnologias avançadas de comunicação sejam usadas para promover a alfabetização digital, algo que considera imprescindível à formação do cidadão contemporâneo. Porém, nesse processo, é preciso colocar a técnica a serviço da formação do sujeito: “A instrumentalização eletrônica não é, em si, educativa, pois, como qualquer tecnologia avançada, está sujeita à dominação mercantilista, cultural e ao modismo. Então, a lógica do consumo não pode ultrapassar a lógica da produção do conhecimento e da formação de pessoas.” (OLIVEIRA, 2003, p. 37)

Na educação a distância é preciso superar a simples apropriação e reprodução de novidades tecnológicas, buscando, isto sim, incorporar essas possibilidades num projeto técnico-pedagógico consistente e consciente, que leve o formando à elaboração de um conhecimento emancipador, capaz de fazer frente aos desafios contemporâneos com os quais terá que lidar.

2.2.1 Estruturação da educação superior a distância no Brasil

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, abriu caminho para a oferta de cursos a distância, permitindo seu funcionamento em todos os níveis de ensino e em quaisquer modalidades:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (Regulamento)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (Regulamento)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996)

Visando regulamentar o disposto no artigo 80 da LDBN, foi publicado o Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. O Decreto principia com a caracterização da modalidade de educação a distância em que “a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.” (BRASIL, 2005)

Em seu capítulo IV, que trata da oferta de cursos superiores na modalidade a distância, o referido Decreto, determina que “As instituições que detêm prerrogativa de autonomia universitária credenciadas para oferta de educação superior a distância poderão criar, organizar e extinguir cursos ou programas de educação superior nessa modalidade(...)”, já aquelas instituições que não detêm prerrogativa de autonomia universitária “deverão solicitar, junto ao órgão competente do respectivo sistema de ensino, autorização para abertura de oferta de cursos e programas de educação superior a distância.”

Consta ainda do Decreto nº 5.622/2005, a determinação de que os cursos e programas a distância deverão ser instituídos com a mesma duração de seus equivalentes ofertados presencialmente, e que, os cursos a distância poderão aceitar alunos transferidos do regime presencial, e ainda, que diplomas e

certificados de cursos e programas a distância, expedidos na forma da lei, terão validade nacional.

Costa (2007) alerta que num país como o Brasil, fatores como a grande extensão territorial, variedade cultural e desigualdade econômica, devem ser considerados quando da implementação de um modelo de educação a distância nacional. Deve-se considerar as reais condições e necessidades dos alunos, seja nos aspectos da adequação da concepção curricular ou da seleção apropriada dos recursos tecnológicos que compõem os cursos.

Com base no contido no artigo 80 da LDBN, e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.622/2005, abriu-se caminho para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância. Além da oferta desses cursos pela iniciativa privada, também o poder público se incumbiu de apoiar o desenvolvimento desta modalidade de ensino, por meio de iniciativas como a criação do Sistema UAB - Universidade Aberta do Brasil, pelo governo federal.

O Sistema UAB foi instituído por meio do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, que em seu artigo 1º discorre sobre sua intencionalidade, sendo “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.” E em seu parágrafo único, consta que:

São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

(BRASIL, 2006a)

O Sistema UAB caracteriza-se pela articulação da União com os entes federados, por meio das instituições públicas de ensino superior, no sentido de operacionalizar a oferta de cursos e programas de educação a distância. Para tanto,

faz-se necessário a constituição de polos de apoio presencial, contando com infraestrutura e recursos humanos necessários à descentralização das atividades pedagógicas e administrativas dos cursos.

Deve-se ressaltar que, por meio da implantação dos pólos, as instituições de ensino poderão articular expansão e interiorização da oferta de educação no país, atingindo principalmente aquelas regiões do país onde não existe oportunidade de qualificação superior para a população. Dentro dessa perspectiva, a escolha da localização dos pólos e sua estruturação devem respeitar as peculiaridades de cada região e localidade, bem como as particularidades dos cursos ofertados e suas respectivas áreas de conhecimento. Essa escolha criteriosa deve buscar suprir a deficiência de professores nas redes de ensino local e atender demandas locais para formação profissional, tendo em vista o desenvolvimento social, econômico e cultural da região. (COSTA, 2007)

A implementação dos primeiros cursos do Sistema Universidade Aberta do Brasil se deu a partir da publicação de editais. O primeiro edital, conhecido como UAB1, foi publicado em 20 de dezembro de 2005, com propostas de cursos apresentadas por instituições federais de ensino superior e, propostas de polos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios. No segundo edital, UAB2, de 18 de outubro de 2006, foi permitida a participação de todas as instituições públicas, inclusive as estaduais e municipais.

Atualmente são inúmeros os cursos superiores ofertados a distância por meio do Sistema UAB, dentre os quais, verificasse um número representativo de licenciaturas em Pedagogia. A graduação em Pedagogia possui um relevante papel social, uma vez que se destina à formação de professores para lecionar nos primeiros anos de escolarização da população. O advento da oferta de cursos de Pedagogia na modalidade a distância representa um marco significativo na evolução histórica deste curso no País.

2.3 A constituição do Curso de Pedagogia

Segundo Saviani (2008), o Curso de Pedagogia no Brasil tem origem na promulgação do Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia, estruturando-a em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, além da seção de didática com a finalidade de

licenciatura. O curso de Pedagogia, como os demais, foi estruturado como bacharelado com duração de três anos, podendo ser complementado com mais um ano do curso de didática, perfazendo assim a formação em licenciatura, procedimento que ficou conhecido como “esquema 3+1”.

Havia, inclusive, uma estrutura curricular pré-determinada para o curso, cujo currículo pleno previa as seguintes disciplinas: no primeiro ano – complementos de matemática, história da filosofia, sociologia, fundamentos biológicos da educação, psicologia educacional; no segundo ano - psicologia educacional, estatística educacional, história da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar; no terceiro ano – psicologia educacional, história da educação, administração escolar, educação comparada, filosofia da educação.

Já o curso de didática, que tinha duração de um ano, estava estruturado com as disciplinas: didática geral, didática especial, psicologia educacional, fundamentos biológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação, administração escolar. Sendo assim, os egressos do curso de bacharelado em pedagogia, para complementar a formação em licenciatura, precisariam cursar de fato somente as disciplinas de didática geral e didática especial, uma vez que as demais já haviam sido cursadas no bacharelado.

Ainda segundo Saviani (2008), com tal formação os graduados em pedagogia acabaram por ter um mercado de atuação profissional muito restrito, não sendo claro quais as funções técnicas do bacharel pedagogo, nem havendo espaço suficiente para o exercício da docência aos licenciados, uma vez que nos currículos das Escolas Normais predominavam matérias de cultura geral, abertas portanto, a detentores de ensino superior em geral.

Essa estrutura de curso prevaleceu até o ano de 1962, quando por meio do Parecer nº 251/62, o Conselho Federal de Educação teceu uma nova regulamentação para a formação em Pedagogia, agora sob a orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Conforme Saviani, com o Parecer CFE nº 251/62, foram efetuadas pequenas alterações na estrutura em vigor, passando a ser permitido cursar de forma concomitante disciplinas do bacharelado e da licenciatura. O novo currículo instituído contemplava cinco matérias obrigatórias, desdobráveis em disciplinas, e mais duas disciplinas optativas a serem escolhidas num rol de onze possíveis.

No ano de 1968, com a promulgação da Lei da reforma universitária, Lei nº 5.540/68, o Curso de Pedagogia foi mais uma vez reformulado, assim, com base no disposto no Parecer CFE nº 252/69, foi publicada a Resolução CFE nº 2/69, que conforme sua ementa “fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia”, tendo o seu artigo 1º a seguinte redação:

Art. 1º - A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação. (SAVIANI, 2008, p.45)

A partir de então, fixou-se para o curso o título único de licenciatura, contemplando uma base comum e capacitação para as seguintes habilitações: Orientação Educacional; Administração escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus; Supervisão escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus; Inspeção escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus e Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais. Essas habilitações constituíam o curso dito de longa duração, com carga horária mínima de 2.200 horas. Havia ainda a possibilidade de formação em curso de curta duração, com carga horária a partir de 1.100 horas, visando o exercício das habilitações de Administração, Supervisão e Inspeção escolar, em instituições que mantinham apenas o ensino de 1º grau.

O *caput* do artigo 6º da Resolução CFE nº 2/69 determinava a realização de estágio supervisionado, visando proporcionar aprendizagem prática nas habilitações previstas no Curso de Pedagogia, essa prática de estágio deveria ser desenvolvida na proporção mínima de 5% do curso. Para as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar, exigia-se, além do estágio, experiência de magistério.

Sobre a criação das habilitações para a formação de especialistas do Curso de Pedagogia, Saviani alerta:

Ao que parece, o problema do encaminhamento que se deu à questão do curso de Pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica do mercado (...) Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico. Daí a pretensão de formar os especialistas em educação por meio de algumas poucas regras compendiadas externamente e transmitidas

mecanicamente, articuladas com o treinamento para a sua aplicação do âmbito de funcionamento das escolas. (SAVIANI, 2008, pág. 50)

Em 20 de dezembro de 1996 foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, e posteriormente, o Conselho Nacional de Educação, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006, aprovou a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Com a atual regulamentação a formação em Pedagogia teve suas características alteradas, dando ênfase para o exercício da docência:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006b)

Em seu artigo 10, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, determina que as habilitações em cursos de Pedagogia, correspondentes à Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção escolar, entrarão em regime de extinção, podendo, no entanto, serem cursadas como especializações em cursos de pós-graduação, inclusive ficando aberta esta possibilidade a quaisquer licenciados, conforme reza o § 1º do artigo 14.

O funcionamento do curso de Pedagogia é estruturado em três eixos: Núcleo de Estudos Básicos; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores. Devendo ser constituída de um mínimo de carga horária de 3.200 horas, a graduação em pedagogia deve contemplar uma distribuição de carga horária como segue:

- I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (BRASIL, 2006b)

Como se observa, no curso de Pedagogia há um espaço delimitado para o desenvolvimento do estágio curricular, que deverá ocorrer ao longo da graduação. Etapa fundamental para a formação da competência do profissional pedagogo, o Estágio Supervisionado é momento de enfrentamento da realidade escolar, espaço para se colocar em prática parte do arcabouço teórico-prático estudado nas diferentes disciplinas do currículo.

2.4 Estágios curriculares como espaços interativos

Uma vez que o cenário educacional está em constante evolução, as exigências sobre a atuação do professor se alteram e se ampliam no compasso das transformações sociais, fomentando cada vez maiores expectativas da sociedade em relação ao desempenho do profissional docente. Nesse sentido, na formação de professores em nível superior, independentemente do modelo pedagógico adotado, a interação teoria e prática constitui preocupação comum na estratégia de desenvolvimento dos cursos.

Segundo Pimenta e Lima (2011), o professor leva para a sala de aula sua história pessoal e sua visão de mundo, além do que, a forma como conduz seu trabalho, como se relaciona com os alunos e sua maneira de avaliar, estão ligados à visão de ciência, à representação de educação e de escola que possui, passa então, pela concepção teórico-prática na qual foi formado. Por outro lado, os alunos levam à escola suas experiências familiares e a influência do meio sócio-econômico-cultural a que pertencem. Nesse sentido, a sala de aula se constitui num rico ambiente de pesquisa para a formação docente, num espaço privilegiado de observação e interação educacionais.

(...) para que a sala de aula se constitua em espaço de formação dos estagiários das disciplinas específicas, tanto para aquele que não exerce o magistério como para aquele que já é professor, é preciso que as aulas sejam consideradas na(s) realidade(s) em que ocorrem, nos contextos institucionais nos quais se situam (...) A análise da aula assim se constitui em processo de pesquisa a partir da mobilização dos conhecimentos das áreas específicas e da Didática, configurando-se como um laboratório pedagógico de aprendizagem da profissão docente. (PIMENTA;LIMA, 2011, p.159)

Porém, a formação para a prática de ensino enfrenta muitos desafios, como afirma Pereira (2008) que, na realização dos estágios curriculares, é comum os cursistas se queixarem da falta de sentido de certas práticas vivenciadas nas escolas, onde alegam realizar atividades rotineiras, como a tomada de leitura dos alunos ou a montagem de murais, além de que, passariam muito tempo fora da sala de aula, executando atividades paralelas como copiar exercícios para serem distribuídos aos estudantes.

Além desses aspectos, a autora salienta alguns questionamentos recorrentes dos alunos, como: “qual o verdadeiro sentido do estágio? Por que muitas escolas e professoras resistem à presença dos estagiários? Por que a estrutura da escola é tão engessada e fechada para o novo?” (PEREIRA, 2008, p.127). Visando responder a essas indagações, a autora ressalta que a prática de ensino deve permear toda a formação docente, assumindo uma perspectiva interdisciplinar que permita a articulação pedagógica, vindo a compor um projeto integrado, articulador das diferentes áreas e conteúdos.

Neste contexto, a prática de ensino deixa de ser uma disciplina a mais no currículo do curso e passa a ser concebida e gestada como um projeto integrado de prática para possibilitar, por meio da pesquisa, que alunos e professores contextualizem e proporcionem problematizações oriundas da realidade em constante articulação à produção de conhecimento na área de atuação. (PEREIRA, 2008, p. 128)

Assim, a prática de ensino deve constituir-se num projeto articulado que permeie todo o curso, criando a possibilidade de os alunos observarem mais atentamente a realidade da sua área de atuação profissional e, a partir das constatações, possam problematizar e conjecturar possibilidades de ação quanto aos desafios detectados. Enfim, a prática de ensino deve revestir-se cotidianamente de uma atitude emancipadora, onde o aluno se coloque no papel de agente pesquisador e não de mero reproduzidor da realidade apreendida.

2.4.1 Superando a dicotomia teoria e prática no estágio

Conforme Pimenta e Lima (2011), é comum ouvir relatos de egressos de cursos de formação de professores do tipo “na prática a teoria é outra”, ou ainda, que a profissão “se aprende na prática”, tais afirmações levam à constatação de que

“o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional, nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e prática.” (PIMENTA;LIMA, 2011, p.33)

Segundo as autoras, a constituição dos currículos de formação docente muitas vezes é fruto de uma simples aglomeração de disciplinas estanques, perfazendo um conjunto de saberes que não pode ser caracterizado como uma teoria, sendo ainda, na maioria das vezes, saberes desvinculados do campo de atuação profissional. Nessas estruturas curriculares a questão da “prática” acaba por receber um tratamento menor, ocupando pouco espaço na carga horária total do curso, além do que, por vezes, os momentos de estágios acabam sendo burlados, uma vez que não tenham o devido acompanhamento e supervisão, dão margem a mera comprovação burocrática.

Uma outra forma de conceber o estágio é encará-lo como ambiente de pesquisa, segundo as autoras essa é a utopia a ser perseguida nos cursos de formação. A reivindicação de que o estágio deve ser “teórico-prático” demonstra a expectativa recorrente de que a teoria e a prática educativas devam estar interligadas. Nessa perspectiva o estágio volta-se para a práxis, possibilitando uma reflexão sobre o desenvolvimento do cotidiano escolar por meio da investigação de seus atores, sejam alunos, professores ou membros da comunidade local. Assim, o preparo para a inserção profissional pode ser alcançado:

(...) se o estágio for uma preocupação, um eixo de todas as disciplinas do curso, e não apenas daquelas erroneamente denominadas “práticas”. Todas as disciplinas, conforme nosso entendimento, são ao mesmo tempo “teóricas” e “práticas”. Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo. (PIMENTA;LIMA, 2011, p.44)

Nesse sentido, a realização do estágio voltado para a reflexão do cotidiano profissional contribui para uma nova concepção de formação docente, superando a visão normalmente disseminada de que o estágio seria simplesmente a parte prática do curso. O estágio torna-se um espaço de aproximação com a realidade de atuação quando, em consonância com as teorias curriculares, o aluno exerce

criticamente a análise e o questionamento das circunstâncias em que se processa o exercício da profissão que escolheu.

Assim, teoria e prática não se sucedem, ocorrem ao mesmo tempo, constituindo uma unidade indissolúvel, uma vez que há uma interdependência entre elas uma acaba por influenciar a outra. Essa conjunção é importante para evitar polarizações alienantes conforme relata Veiga (2005), “Quando a prioridade é colocada na teoria cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que pratica, propiciando o ativismo, praticismo ou utilitarismo.” (VEIGA, 2005, p. 17)

Ainda segundo Veiga (2005), o efeito da fragmentação teoria e prática é a formalização de uma didática acrítica, que por não levar em conta os aspectos político-sociais da educação, acaba gerando uma ação pedagógica reprodutora. Uma didática assim concebida está envolta numa pretensa neutralidade, que objetiva simplesmente a instrumentalização técnica, isolando o ato pedagógico de seu contexto social mais amplo.

Uma Didática acrítica é cheia de modismos e de regras e técnicas importadas. Disto resulta um fazer pedagógico mecanicista, uma vez que os professores aderem ao emprego de metodologias sem se preocuparem com os seus pressupostos, com o estudo do contexto em que foram geradas, sem atentarem para a visão de mundo, de homem e de educação que elas vinculam. Enfim, não questionam os seus fins pedagógicos e sociais. (...) (VEIGA, 2005, p. 20)

Já numa formação voltada para a ação pedagógica reflexiva, busca-se uma superação dessa didática ancorada na dicotomia teórico-prática, há uma preocupação de que os professores consigam relacionar criticamente os pressupostos teóricos na sua prática em sala de aula, e façam de sua ação pedagógica uma busca pela tomada de consciência, sua e de seus alunos.

2.4.2 A correlação didática-estágio na formação em pedagogia

A atuação docente requer uma consistente e constante preparação, demanda conhecimentos que muitas vezes extrapolam a esfera da formação em si, exigindo um amadurecimento do professor para lidar com contínuos e diversificados desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. No curso de Pedagogia, a vivência

dos estágios curriculares impõe aos cursistas muitos desses desafios, relacionados à preparação didática, teórica e prática. Nesse momento as instituições formadoras precisam estar preparadas e suficientemente organizadas para conduzir o processo de aprendizagem dos estagiários.

Segundo Pimenta e Lima (2011), nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – Endipe, são discutidos estudos e pesquisas sobre o estágio supervisionado no Brasil, sendo que a temática se coloca como desafio teórico-metodológico aos pesquisadores, indicando a necessidade de valorização dos espaços de estágio na estruturação dos projetos políticos-pedagógicos para formação de professores. Nessa estruturação, sugerem as autoras, o estágio deve ser disposto ao longo do curso, desde o seu começo, numa organização que preserve a constante análise e reflexão sobre a ação desenvolvida.

Na visão de Kenski (2005), na estruturação do estágio para o curso de Pedagogia, para que o processo de formação seja construtivo, precisa haver uma definição clara de objetivos, sendo que a primeira preocupação dos supervisores do estágio deve consistir na definição de que tipo de professor desejam formar. Além disso, deve-se promover uma discussão que leve à elaboração coletiva do planejamento da prática de ensino, preferencialmente envolvendo os docentes do curso, os estagiários, e ainda, os professores das escolas onde serão realizados os estágios.

Essas medidas, segundo a autora, visam construir as condições para a formação de um profissional consciente da importância de sua prática, buscando valorizar a observação e a reflexão crítica da realidade como elementos de organização das ações em sala de aula. Um outro aspecto importante na elaboração do projeto de estágio, é que permita aos cursistas uma análise sobre a aplicabilidade das proposições teóricas com as quais são formados, e que tomem consciência ainda, das influências que os “modelos” de professores com os quais tiveram e têm contato podem exercer sobre sua didática.

(...) o professor fica de certa forma atrelado a modelos retirados de exemplos de prática docente de professores que marcaram sua vivência escolar (nem sempre positiva), e passa a considerá-los “sua identidade”, tornando-se personagem que interpreta um papel de professor. Dessa forma, ele não consegue dar o “salto”, estabelecer seu espaço crítico, e criar, através de identificações e separações, a sua própria identidade de mestre. (KENSKI, 2005, p.42)

Contudo, segundo Pimenta (2006), a pedagogia enquanto ciência da educação tem dentre suas funções a missão de buscar caracterizar as formas de manifestação da educação, averiguando, inclusive, os fatores envolvidos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e as condicionantes da atividade docente enquanto prática educativa.

Conforme a autora, a didática é a área da pedagogia eminentemente voltada à prática da educação, que tem no processo de ensino-aprendizagem o cerne da atividade docente. “A atividade docente é, pois, práxis (Pedagogia é ciência prática *da e para* a práxis educacional)” (PIMENTA, 2006, p.84). Ainda segundo a autora, “Para Marx, práxis é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis)” (PIMENTA, 2006, p. 86).

Assim, enquanto teoria do ensino, a didática se vincula ao estudo do fenômeno do processo de ensino-aprendizagem, vindo a contribuir com as demais disciplinas do curso. A didática visa a preparação do docente para uma atuação sistemática, considerando uma dada condição histórico-social a ser transformada. Por isso, “o professor como agente da práxis (de uma práxis transformadora) precisa, pois, de sólida formação teórica (pedagógica), da Pedagogia dialeticamente considerada” (PIMENTA, 2006, p. 106). Nessa perspectiva, a didática assume um papel substancial nos cursos de formação:

Por isso a Didática é uma área de conhecimento fundamental no processo de formação do professor. Enquanto atividade teórica (conhecimento e antecipação ideal de realidade ainda não existente) ela se constitui em um método, em um instrumento para a práxis transformadora do professor. (PIMENTA, 2006, p. 120)

Ainda segundo Pimenta (2006), embora o estágio componha o currículo dos cursos de formação, ele não deve se constituir numa disciplina, mas sim, representar uma atividade, que pode vir a ser realizada visando suprir uma intenção didática. No entanto, a disciplina didática não se resume à realização do estágio, da mesma maneira que o estágio não é exclusividade sua, uma vez que ele pode compor com as demais disciplinas do curso, interagindo com os diversos campos do saber. Nesse sentido, o estágio se constitui como elemento articulador do curso

(atividade teórica), mas também como instrumentalizador da práxis (atividade teórica e prática).

Outro aspecto a ser observado para que o estágio cumpra sua função de atividade articuladora nos cursos de formação, diz respeito à necessidade dele estar estruturado em consonância com a atualidade histórica exigida para o exercício da profissão docente. Nesse sentido, num mundo que cada vez mais se vê envolto em tecnologias, o estágio curricular, enquanto prática de ensino, não deve desconsiderar o advento tecnológico presente no cotidiano social dos alunos.

A articulação teoria e prática na sala de aula contemporânea passa a requerer assim, a vinculação de novas técnicas de ensino, com a incorporação das novas mídias e dos modernos processos de comunicação, pressupõe a utilização de equipamentos e mecanismos que promovam e estimulem a interação, encampa a Internet, *hardware* e *software*. A confluência desse conjunto de elementos aponta para a formulação de uma nova didática, não estática, não acabada.

Os espaços de estágio curricular oportunizam assim, um convívio e reflexão do formando sobre o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação em sala de aula, sobre as possibilidades de realização didática nelas contidas, permitindo a análise da pertinência e eficiência dessas inovações no processo de ensino-aprendizagem e no cotidiano escolar.

3 METODOLOGIA

3.1 A pesquisa nas ciências humanas e sociais

Com as mudanças no campo social, político e econômico ocorridas a partir do século XVIII, impulsionadas pela revolução industrial, o conhecimento científico que até então baseava-se no entendimento da natureza, vai sendo complementado com uma nova ciência voltada para o entendimento das relações sociais. Assim como era papel das ciências da natureza compreender a realidade natural, passa a caber às ciências humanas e sociais a função de compreender e intervir na nova ordem social que se constituía.

De acordo com Chauí citada por Coutinho e Cunha (2004), o conhecimento dito científico tem sido historicamente abordado de acordo com três concepções principais do ideal de cientificidade: a racionalista, a empirista e a construtivista. Na concepção racionalista de conhecimento a cientificidade está pautada em axiomas que levam a verdades universais, assim, as experiências visam a confirmar as demonstrações teóricas, e a razão é a fonte do conhecimento tido como verdadeiro. A concepção racionalista de ciência seria hipotético-dedutiva uma vez que a partir da definição de seu objeto e de suas leis deduz-se os efeitos possíveis. Já no empirismo a ciência é considerada como uma interpretação de dados e fatos advindos da observação, experimentação e indução, que levariam a uma definição das leis do conhecimento. O empirismo contém, portanto, uma concepção hipotético-indutiva, por realizar primeiro observações e experimentações que por sua vez levarão às definições das leis científicas.

Ainda segundo a autora, na concepção construtivista, há uma construção de modelos explicativos com a utilização tanto de procedimentos racionalistas quanto empiristas, sem a intenção de se chegar a um conhecimento verdadeiro ou absoluto. Há uma flexibilidade na elaboração de modelos explicativos de uma dada realidade, podendo este conhecimento ser corrigido ou modificado quando do aparecimento de explicações mais adequadas.

Já, numa visão positivista da cientificidade, a meta seria o alcance de uma verdade única, a tarefa do pesquisador consistiria em desvendar o mundo, utilizando de toda objetividade na observação, visando a constituição de leis gerais capazes de

prever e controlar a realidade. Porém, conforme Coutinho, esta observação pura dos fenômenos requerida pelo positivismo seria inviável, uma vez que “toda observação, seja direta ou mediante instrumentos, está impregnada de teorias, hipóteses, conjecturas, conceitos e preconceitos. Não existe uma relação direta entre o observador e a coisa observada, mas sempre uma relação mediada.” (COUTINHO; CUNHA, 2004, p.27).

Como contraponto à teoria tradicional de inspiração positivista, a “Escola de Frankfurt” entre 1930 e 1940, produziu uma teoria crítica da sociedade, na qual, segundo Alves-Mazzoti (2002, p.116) demonstraria que a concepção de ciência presente na teoria tradicional advém do “Discurso sobre o método” de Descartes, e que essa lógica do pensamento cartesiano supõe a invariabilidade social da relação sujeito-teoria-objeto, o que torna a ciência tradicional abstrata e afastada da realidade.

O pensamento crítico, ao contrário, procura a superação das dicotomias entre saber e agir, sujeito e objeto, e ciência e sociedade, enfatizando os determinantes sócio-históricos da produção do conhecimento científico e o papel da ciência na divisão social do trabalho. O sujeito do conhecimento é um sujeito histórico que se encontra inserido em um processo igualmente histórico que o influencia. (ALVES-MAZZOTI, 2002, p.117)

Na teoria crítica da ciência, a neutralidade e a crença na formulação de leis gerais sobre o funcionamento da natureza dão lugar a uma concepção em que a subjetividade do pesquisador é influenciadora do processo de pesquisa, onde o conhecimento não é visto como inteiramente objetivo, não havendo, portanto, uma ciência considerada infalível, por mais rigorosos que sejam os métodos nela utilizados.

3.1.1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso

De acordo com Alves-Mazzoti (2002), na década de 1970, em contraposição ao positivismo identificado com o uso de técnicas quantitativas, emergiu o chamado “paradigma qualitativo” com a intensificação do uso de metodologias qualitativas na educação até então utilizadas na antropologia, sociologia e psicologia. Porém, Lüdke e André (1986, p.11), alertam que o termo “pesquisa qualitativa” muitas vezes é

indevidamente empregado como sinônimo de pesquisa etnográfica, naturalística, participante, estudo de caso e estudo de campo.

Segundo Bogdan e Biklen, citados em Lüdke e André (1986, p.11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”, nesse sentido, como os fenômenos são influenciados pelo contexto em que ocorrem, o desenvolvimento da pesquisa qualitativa exigirá do pesquisador um contato intenso e direto com o ambiente em que se passa a situação investigada.

Outro aspecto importante da pesquisa qualitativa é que os dados nela coletados são predominantemente descritivos, situações e acontecimentos encontrados devem ser objeto de análise e reflexão detalhada, questões cotidianas, aparentemente simples, precisam ser relatadas e sistematicamente estudadas, há uma preponderância do processo sobre o produto. “Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.12).

Dentre as várias formas que podem assumir uma pesquisa qualitativa, destaca-se o estudo de caso - o estudo de algo singular com valor em si mesmo. Conforme Lüdke e André (1986), num estudo de caso, embora o pesquisador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele deverá estar aberto e atento ao surgimento de novos elementos durante o desenvolvimento da pesquisa, assim, no contato com a realidade estudada irão surgindo indagações capazes de influenciar o rumo dos trabalhos. Trata-se de promover uma análise aprofundada de uma dada realidade, enfatizando a complexidade natural das situações, buscando evidenciar as inter-relações entre os componentes do objeto de estudo.

O estudo de caso começa com o delineamento de questões relevantes sobre o tema a ser estudado, resultante, dentre outros, de uma revisão da literatura sobre a temática ou como fruto da experiência pessoal do pesquisador. Uma vez identificados os elementos-chave e estabelecidos os contornos do estudo parte-se para uma fase exploratória, donde resultará uma organização da informação a ser analisada. O estudo de caso visa “a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da

realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.21).

A presente dissertação visa compreender como as Tecnologias de Informação e Comunicação influenciam o desenvolvimento das práticas de ensino nos estágios curriculares do curso de Pedagogia a distância, para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa de cunho qualitativo onde, por meio da metodologia do estudo de caso, buscou-se investigar o funcionamento do curso de Pedagogia a distância ofertado em uma universidade pública vinculada à Universidade Aberta do Brasil (UAB).

3.2 O curso pesquisado

O curso de Pedagogia pesquisado foi iniciado no ano de 2008, com a criação de polos de educação a distância no interior do Estado de Minas Gerais, sendo uma ação vinculada à UAB do governo federal. Foram criados nove polos para atendimento aos alunos provenientes dos municípios de Araçuaí, Buritis, Campos Gerais, Conselheiro Lafaiete, Corinto, Governador Valadares, Formiga, Teófilo Otoni e Uberaba.

Inicialmente foram oferecidas 450 vagas para o curso, sendo que em cada polo foram constituídas duas turmas com 25 alunos cada. O objetivo da oferta foi permitir o acesso de alunos de cidades do interior a instituições públicas, buscando qualificar os profissionais para o exercício da pedagogia em suas localidades.

O curso de Pedagogia a distância conta com uma equipe para elaboração de conteúdos e um grupo voltado à execução do sistema “Moodle” que é a plataforma virtual utilizada. O tutor a distância acompanha os alunos pelo sistema online, e o professor formador desloca-se uma vez por mês até o polo para ministrar as oficinas pedagógicas aos estudantes. O monitoramento das turmas é realizado por um tutor presencial, que realiza plantões nos polos para atendimento aos alunos. O tutor presencial é um professor do próprio município, e tem seu trabalho acompanhado e avaliado pela coordenação do curso.

Cooperaram com a investigação em voga, membros da equipe de elaboração e execução do curso instalados em Belo Horizonte: a coordenadora responsável

pelos estágios curriculares e um professor formador. Colaboraram também, os tutores presenciais e cursistas matriculados no polo do município de Formiga.

A escolha de um único polo, realizada de forma aleatória, deveu-se ao fato de o polo Formiga caracterizar o estudo de caso de forma adequada, sendo representativo da realidade vivenciada no curso de Pedagogia, considerando-se condições de trabalho e número de alunos matriculados.

3.3 Procedimentos Metodológicos

Num primeiro momento foi realizada pesquisa bibliográfica visando consubstanciar o entendimento sobre o uso de novas tecnologias de informação e comunicação na educação, em especial sobre sua aplicação na modalidade a distância, visando uma melhor compreensão sobre a influencia que essas TDIC poderiam exercer sobre as práticas de ensino no curso de Pedagogia.

Foi realizada ainda uma investigação da documentação e materiais produzidos para o funcionamento do curso pesquisado, como a proposta pedagógica, planos de ensino, diretrizes emanadas da equipe gestora e outros materiais escritos e audiovisuais que exerciam influência sobre a formação vivenciada. Por ser uma técnica exploratória, a análise documental “indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.39)

Como método de investigação para coleta de informações foi realizada a estratégia da “observação simples” que, segundo Gil (1999), é aquela situação em que o pesquisador de forma espontânea e informal observa os fatos para depois analisá-los e interpretá-los. Foram observados diversos aspectos, como a estrutura física e gerencial disponíveis para o curso, a influência das tecnologias educacionais sobre a cultura organizacional, a incorporação de tecnologias educacionais nas diversas disciplinas, o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nos encontros presenciais, dentre outros. Embora a observação simples não seja planejada, possui cunho científico pois vai além da mera constatação de fatos, devendo ser registrada, seja por meio escrito ou com a utilização de gravadores de som, câmaras fotográficas ou filmadoras. Alves-Mazzoti (2002) refere-se a este tipo

de observação como “não-estruturada”, quando os comportamentos a serem observados não são predeterminados.

Como etapa fundamental ao desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas entrevistas junto a profissionais envolvidos na implementação do curso no polo de ensino selecionado. As entrevistas tinham formato semiestruturado, obedecendo a uma esquematização básica, porém, com a flexibilidade necessária para que o entrevistador pudesse realizar adaptações que se fizessem necessárias à melhor obtenção de informações.

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.35)

As informações advindas das entrevistas visavam consubstanciar o desenvolvimento da pesquisa, como meio de obtenção de informações para enriquecê-la, ajudando a clarificar os sentimentos, percepções e opiniões dos sujeitos envolvidos com a implementação do curso de Pedagogia, mais precisamente, sobre a visão desses agentes quanto à utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Foi realizada ainda, a aplicação de questionários, visando a coleta de informações que cooperassem na elucidação dos questionamentos e indagações presentes na pesquisa. Um questionário pode ser constituído de itens abertos e fechados, no primeiro caso o pesquisado discorre por escrito sobre a questão apresentada, já nas questões fechadas o pesquisado exerce uma escolha dentre opções de resposta que lhe são apresentadas. Dentre as vantagens da aplicação de questionário, Gil (1999) destaca que eles possibilitam ao pesquisador atingir um número mais expressivo de investigados, além de não expor os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistador.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo foram analisados os dados coletados sobre o curso de Pedagogia a distância, por meio de análise documental, de entrevistas realizadas com a coordenadora de estágio, com a professora formadora e com duas tutoras presenciais, além do questionário aplicado aos cursistas. Os pesquisados se manifestaram sobre o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação nas escolas onde trabalhavam e nos estágios curriculares no curso de Pedagogia que frequentavam.

O pesquisador, pedagogo de formação, buscou manter uma atitude de imparcialidade durante o processo de pesquisa, visando a obtenção de informações o mais fidedignas possível, tendo realizado a aplicação do questionário em uma única oportunidade de encontro presencial em que estavam reunidos os cursistas do polo pesquisado. Posteriormente foram sendo realizadas as entrevistas, durante todas as etapas do trabalho o pesquisador contou com a cordialidade e colaboração dos envolvidos. Os resultados da análise documental, questionários e entrevistas são narrados a seguir.

4.1 Análise documental

Durante todo o processo de pesquisa foram realizadas averiguações e análises dos documentos que compunham a estrutura do curso de Pedagogia a distância. Além do projeto pedagógico foram também objeto de análise: a estrutura curricular; as atribuições dos profissionais do curso; o instrumento de avaliação do curso pelo MEC; os cronogramas de encontros presenciais; dentre outros.

Conforme disposto no projeto pedagógico, o curso de Pedagogia a distância foi concebido a partir do Projeto Veredas - Formação Superior de Professores, que se destinava a habilitação em serviço de professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. O curso de Pedagogia foi concebido com carga horária de 3.270 horas, distribuídas em oito períodos letivos, sendo que desta carga horária, 540 horas foram destinadas à prática pedagógica orientada, caracterizada como estágio supervisionado. O curso foi estruturado com turmas de 25 alunos, cada uma das turmas orientada por um tutor presencial. Já o professor formador e o tutor a

distância ficavam responsáveis por acompanhar um agrupamento de duas turmas, que perfaziam grupos de 50 alunos.

Quanto aos estágios curriculares, constava do projeto pedagógico que estes deveriam ser realizados em escolas municipais ou estaduais do município onde estava instalado o polo de ensino ou em municípios circunvizinhos. Consta ainda, a informação de que os estágios supervisionados seriam orientados pelo tutor presencial, no entanto, no documento intitulado “Atribuições dos profissionais do curso”, esta função é delegada ao professor formador, na realidade a função de orientação dos estágios acabava sendo uma função compartilhada entre esses dois profissionais.

No contexto do referido curso, a Prática Pedagógica/Estágio é entendida como uma prática social específica, de caráter histórico e cultural. Assim, vai além da ação docente, das atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da unidade escolar e as relações dessa com a comunidade e a sociedade. É um elemento central desde o primeiro momento do curso e abrange experiências integradas na creche, na sala de aula (na pré-escola e na escola) e no próprio sistema educacional. (Proposta Pedagógica do CPaD)

Noutro aspecto, que diz respeito às tecnologias digitais de informação e comunicação, a análise do projeto pedagógico trazia referência ao que seriam características próprias de um curso à distância, cuja identidade deveria valorizar a tutoria e o sistema de comunicação e interatividade, como elementos enriquecedores de novos ambientes de aprendizagem. Também na caracterização do perfil do egresso, encontrou-se uma colocação de que o futuro pedagogo deveria buscar os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções, o que permitiria inferir que entre esses instrumentos pudessem estar as novas tecnologias como recurso de ensino-aprendizagem. Há ainda uma citação de que o curso fazia uso de tecnologia da informação, mas não são esclarecidas as razões e finalidades desse uso. Sem constar nenhuma referência clara às TDIC, ficou caracterizada uma lacuna no documento projeto pedagógico sobre a importância ou aplicabilidade dessas tecnologias no curso de Pedagogia a distância.

4.2 Discussão dos questionários

Para a aplicação dos questionários, inicialmente foi realizado contato com uma professora formadora que atuava no polo de ensino do município de Formiga, deste contato resultou a visita para participação em um encontro presencial no polo. Durante o encontro presencial foi realizada a aplicação do questionário às quatro turmas de cursistas ali matriculadas, além disso, foi realizada a observação dos ambientes de ensino, reconhecimento das instalações do prédio e, encontro com tutoras presenciais e professora formadora para discussão sobre o andamento do curso.

O questionário aplicado continha trinta e nove questões fechadas e foi entregue às sessenta e quatro cursistas presentes no polo de ensino durante o encontro, deste total de respondentes foram selecionados os questionários de dezenove cursistas por já serem detentoras de turma, ou seja, por já atuarem como professoras concluiu-se que elas poderiam responder de forma mais completa aos questionamentos feitos. Assim, foram dezenove as respondentes dos questionários consideradas na análise da presente pesquisa.

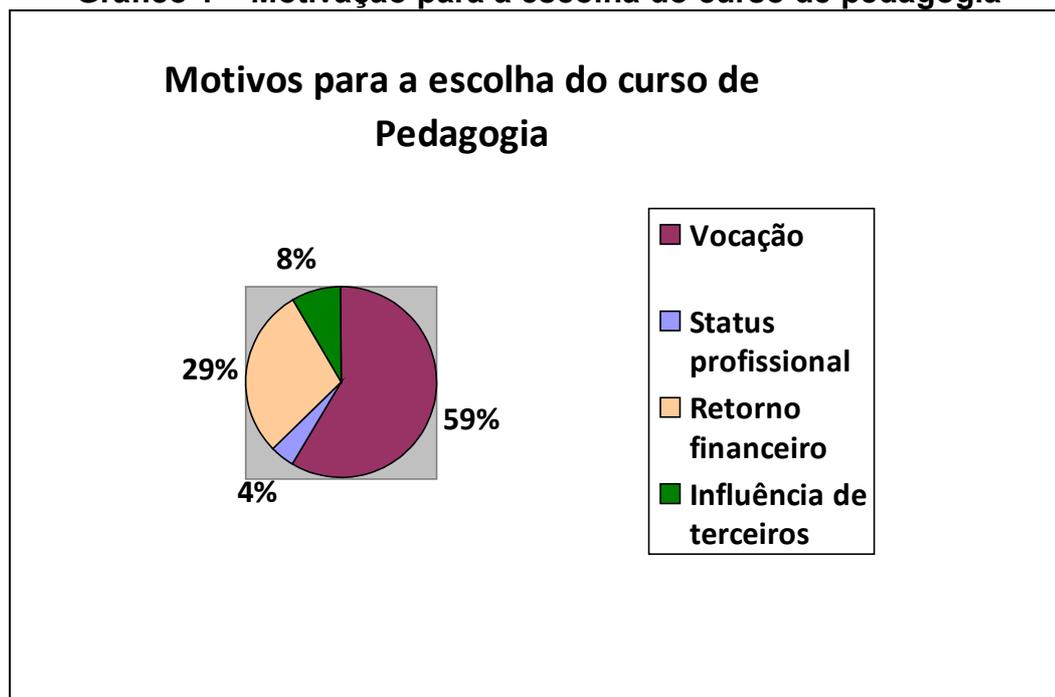
Na sequência analisamos os resultados do questionário à luz das categorias utilizadas na pesquisa, em que as dezenove respondentes opinaram sobre: Perfil profissional; Estrutura tecnológica disponível; Conhecimentos sobre tecnologias; Aplicação de tecnologias em sala de aula; Funcionamento dos estágios curriculares no curso de Pedagogia a distância, além do item Ambientação, onde forneceram informações suplementares ao tema em questão.

4.2.1 Da ambientação

Inicialmente foi indagado dos pesquisados os motivos para a escolha do curso de Pedagogia, visando uma melhor compreensão dos fatores que influenciaram na decisão de se cursar esta graduação. Conforme exposto no Gráfico 1, como resultado obteve-se uma preponderância do aspecto *vocação* como motivação para a escolha do curso, perfazendo cinquenta e nove por cento (59%) das respostas, curiosamente a segunda causa verificada para a escolha foi o aspecto *retorno financeiro*, muito embora a área educacional, mais especificamente

na educação básica, não tenha tradição em boa remuneração financeira. Já o aspecto *status profissional* foi o menos lembrado, apenas quatro por cento (4%) das respondentes se mostraram motivadas por ele, nesse sentido há uma constatação da propalada precarização do magistério, já que na atualidade a profissão não vem demonstrando grande prestígio social.

Gráfico 1 – Motivação para a escolha do curso de pedagogia



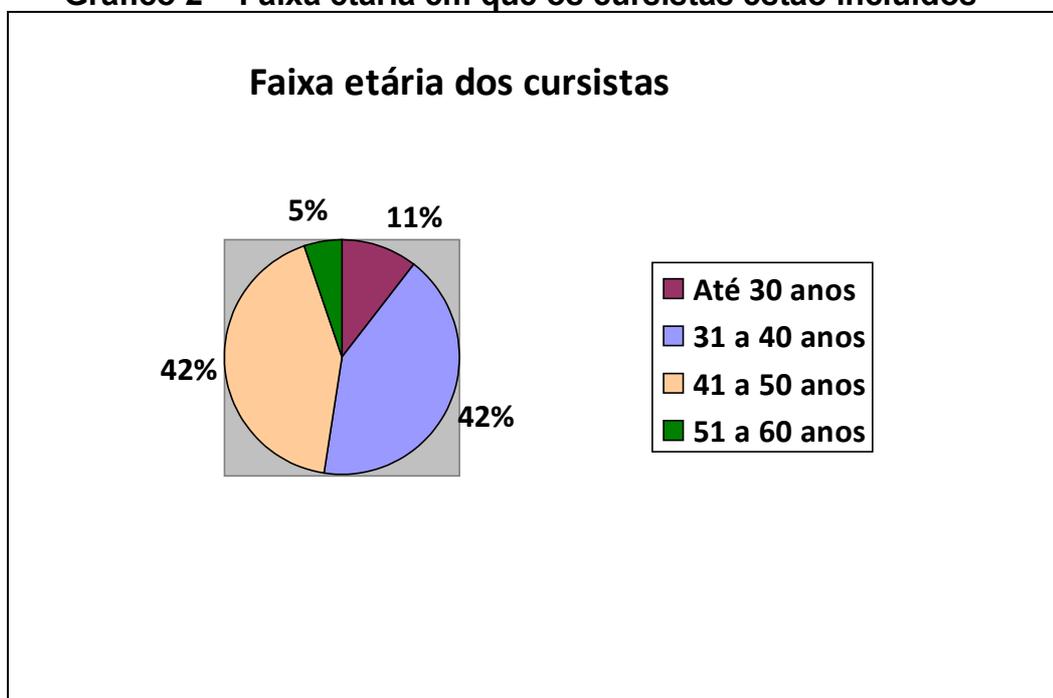
Fonte: Dados da pesquisa

4.2.2 Dos perfis profissionais

Confirmando uma tendência já fartamente referendada em bibliografia sobre o tema, constatou-se que a totalidade dos dezenove pesquisados era do sexo feminino, o que denota uma característica básica do perfil dos profissionais que lecionam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em nosso País. Ficou assim caracterizada a feminização do magistério, que conforme Unesco in Araújo (2004), “a maioria feminina confirma que no corpo docente dos cursos de educação continua um predomínio das mulheres, ainda que na universidade seja em proporção menor do que na educação básica, onde 81,3% são mulheres e 18,6% são homens.”

Quanto à faixa etária das cursistas, Gráfico 2, observou-se que a grande maioria, cerca de oitenta e quatro por cento (84%), possuía idade oscilando entre trinta e cinquenta anos, sendo quarenta e dois por cento (42%) entre trinta e um e quarenta anos e também quarenta e dois por cento (42%) entre quarenta e um e cinquenta anos, o que denotava ser um grupo discente já amadurecido, onde somente onze por cento (11%) tinham menos de trinta anos. Havia, portanto, uma predominância de pessoas que traziam consigo uma experiência de vida que certamente influenciava na qualidade do curso, na forma como estes cursistas vivenciavam e interpretavam os conhecimentos recebidos.

Gráfico 2 – Faixa etária em que os cursistas estão incluídos



Fonte: Dados da pesquisa

A faixa etária da maioria das cursistas demonstrou uma escolarização tardia, uma vez que possuíam mais de trinta anos, provavelmente tiveram sua trajetória de escolarização interrompida, caracterizando uma lacuna entre a formação em educação básica até o momento em que adentraram no curso superior de Pedagogia. Há que se ressaltar que uma cursista já possuía escolarização em nível superior, estando portanto, cursando sua segunda graduação.

O grupo de cursistas pesquisado era composto por professoras da Educação Infantil, atuantes no primeiro e segundo períodos, e ainda, de docentes dos anos

iniciais do ensino fundamental, atuando desde o primeiro até o quinto ano de escolaridade. A formação das cursistas portanto, é de magistério em nível médio, curso que habilita a ministrar aulas nestas etapas da educação básica.

A maioria das cursistas leciona no turno da manhã, conforme Gráfico 3, contemplando cinquenta e dois por cento (52%) das profissionais, já no turno da tarde são trinta e oito por cento (38%), ficando o turno da noite com apenas dez por cento (10%) das professoras em atividade. A ênfase no turno diurno pode estar relacionada ao fato do público em questão ser formado por crianças. A atuação docente no horário noturno ocorre na modalidade de educação de jovens e adultos na preparação para os anos iniciais do ensino fundamental.

Gráfico 3 – Turno em que os cursistas lecionam



Fonte: Dados da pesquisa

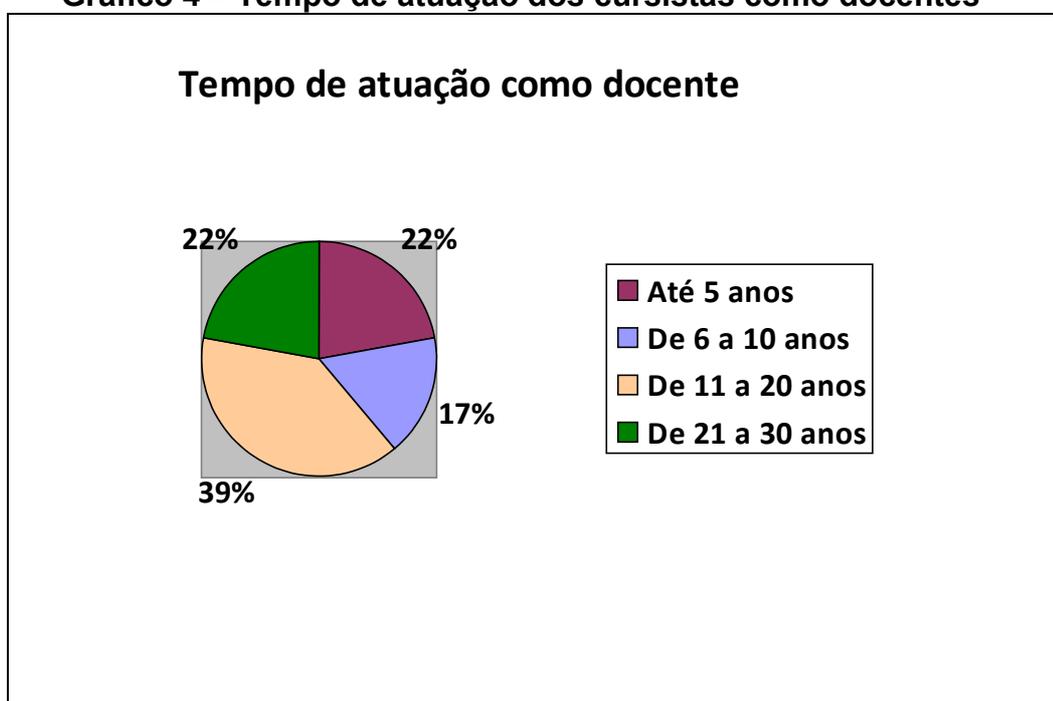
Não apenas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, mas na educação básica como um todo é comum ocorrer a chamada “dobra” do profissional docente, assim, o professor acaba por trabalhar em mais de uma escola, atuando em mais de um turno de trabalho concomitantemente. Essa situação é decorrente de variados fatores, mas muitas vezes está ligada à baixa remuneração recebida no exercício do magistério, o que obriga os professores a complementarem a renda atuando em duas ou até mais escolas. Os efeitos dessa sobrecarga de

trabalho muito provavelmente acabam sendo sentidos na qualidade do ensino ministrado, e colaboram para a precarização da educação ofertada.

Assim, o processo de trabalho docente no contexto das políticas neoliberais de reestruturação educacional, no que se refere a autonomia e fortalecimento, ressalta a ideia de que essas políticas tendem a favorecer os processos de intensificação, que tendem ao aumento de trabalho em sala de aula, com práticas menos criativas, muitas tarefas realizadas fora da escola e condições de trabalho cada vez mais precárias. (DEL PINO, 2009, p.126)

Outro aspecto abordado na pesquisa diz respeito ao tempo de atuação das cursistas como docentes, Gráfico 4, onde foi constatado que uma ampla maioria, setenta e oito por cento (78%) das cursistas já possuíam mais de cinco anos de experiência trabalhando na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Um dado relevante foi a constatação de que vinte e dois por cento (22%) das cursistas pesquisadas possuíam entre vinte um e trinta anos de atuação docente, tendo procurado uma formação em nível superior numa fase já avançada da carreira profissional.

Gráfico 4 – Tempo de atuação dos cursistas como docentes



Fonte: Dados da pesquisa

A busca de formação superior por parte de professores com uma longa carreira em sala de aula se deve, dentre outros fatores, ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que explicita a formação exigida para o exercício docente no País.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

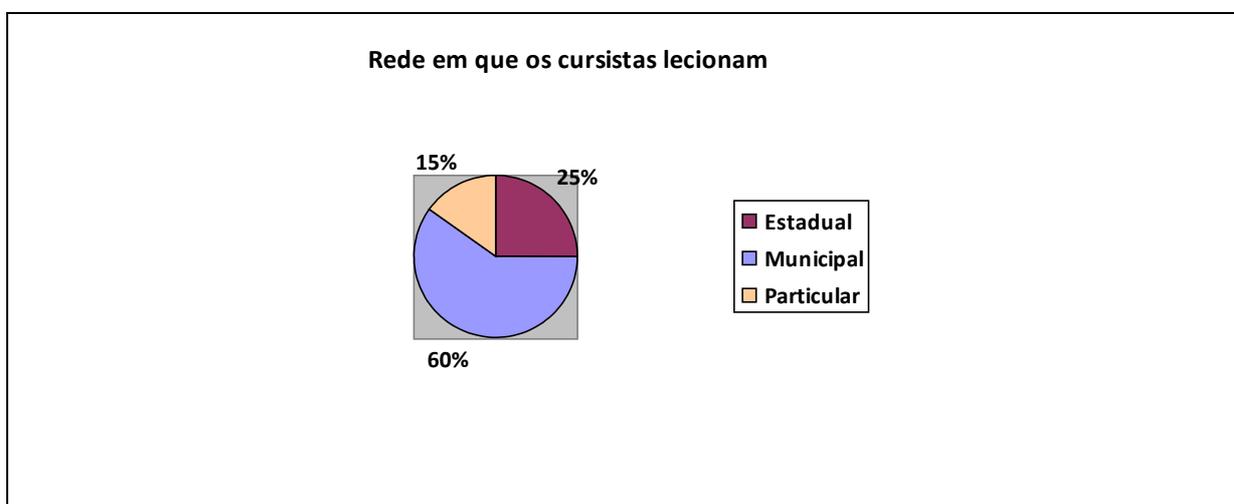
Diretriz esta que era complementada pelo contido no artigo 87, que foi revogado pela lei nº 12.796, de 2013, e que dispunha:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (BRASIL, 1996)

Outro aspecto pesquisado e que também guarda relação com o disposto na LDB, refere-se à rede de ensino a que o cursista estava vinculado, Gráfico 5, tendo sido constatado que quinze por cento (15%) lecionava na rede particular de ensino, vinte e cinco por cento (25%) na rede estadual e sessenta por cento (60%) na rede municipal.

Gráfico 5 – Rede de ensino em que os cursistas lecionam



Fonte: Dados da pesquisa

A preponderância da rede municipal se deve provavelmente ao fato de a educação infantil e o ensino fundamental serem incumbência prioritária dos municípios e, portanto, serem eles grandes empregadores nestes níveis de ensino, conforme disposto na LDB:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996)

4.2.3 Estrutura tecnológica disponível

Visando averiguar o nível de convivência dos pesquisados com novas tecnologias, foram feitos questionamentos sobre o tipo de estrutura tecnológica a que eles tinham acesso, nas residências e nas escolas onde trabalhavam.

As novas tecnologias permeiam o cotidiano pessoal e profissional das pessoas, influenciando social e culturalmente o modo de agir tanto no espaço privado como nos diversos espaços de convivência em sociedade, esses espaços se entrecruzam e os profissionais docentes acabam por desempenhar tarefas escolares também em casa, mediados principalmente pelo uso do computador e da internet que possibilitaram mais autonomia e flexibilidade nessa produção.

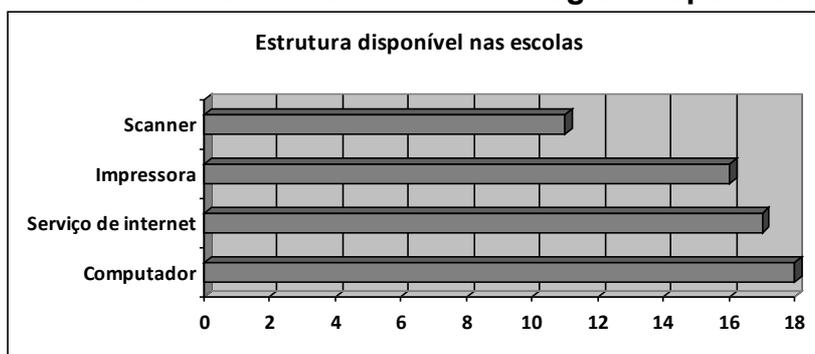
O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam suas maneiras de pensar, sentir, agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos. (KENSKI, 2003b, p. 21)

Quanto às tecnologias que os cursistas possuíam em suas residências, a maior parte respondeu que possuía computadores e impressoras, seguidos de uma grande parte que possuía ainda aparelho digitalizador e acesso à internet, foi identificado ainda a existência de notebooks, Smartphones e tablets.

Quanto às tecnologias que os cursistas tinham acesso nos locais de trabalho, Gráfico 6, a quase totalidade, dezoito, num universo de dezenove respondentes,

declarou que dispunham de computadores nas escolas em que lecionavam, dezessete declararam possuir acesso à internet, dezesseis podiam utilizar também impressora e onze dispunham ainda de aparelho digitalizador.

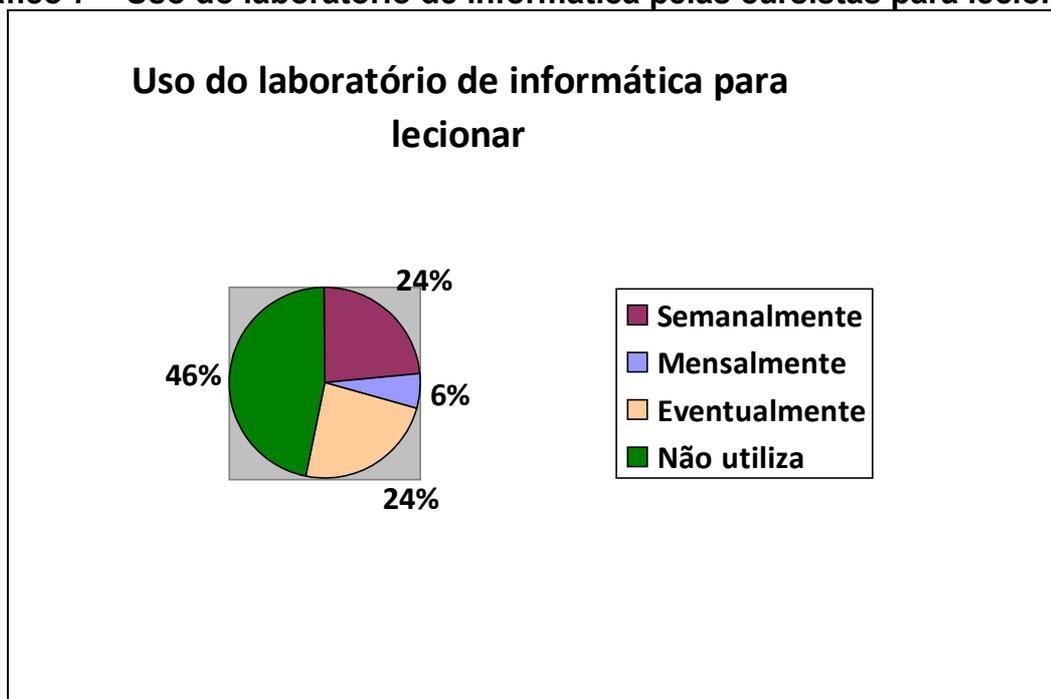
Gráfico 6 – Estrutura tecnológica disponível nas escolas



Fonte: Dados da pesquisa

A existência de laboratório de informática foi outro item averiguado, sendo que doze cursistas afirmaram possuir laboratórios nas escolas onde trabalhavam e sete responderam que não dispunham desse espaço. O número significativo de escolas que não possuíam um laboratório de informática revela uma realidade educacional ainda carente de recursos tecnológicos ou mesmo uma perspectiva curricular que não valoriza as novas tecnologias como instrumento de emancipação educativa.

Ainda sobre os laboratórios de informática, foi perguntado às cursistas com que frequência elas o utilizam para lecionar (Gráfico 7), sendo que vinte e quatro por cento (24%) informaram que utilizavam o laboratório semanalmente, seis por cento (6%) o utilizavam mensalmente, vinte e quatro por cento (24%) eventualmente e quarenta e seis por cento (46%) declararam não utilizar este espaço.

Gráfico 7 – Uso do laboratório de informática pelas cursistas para lecionar

Fonte: Dados da pesquisa

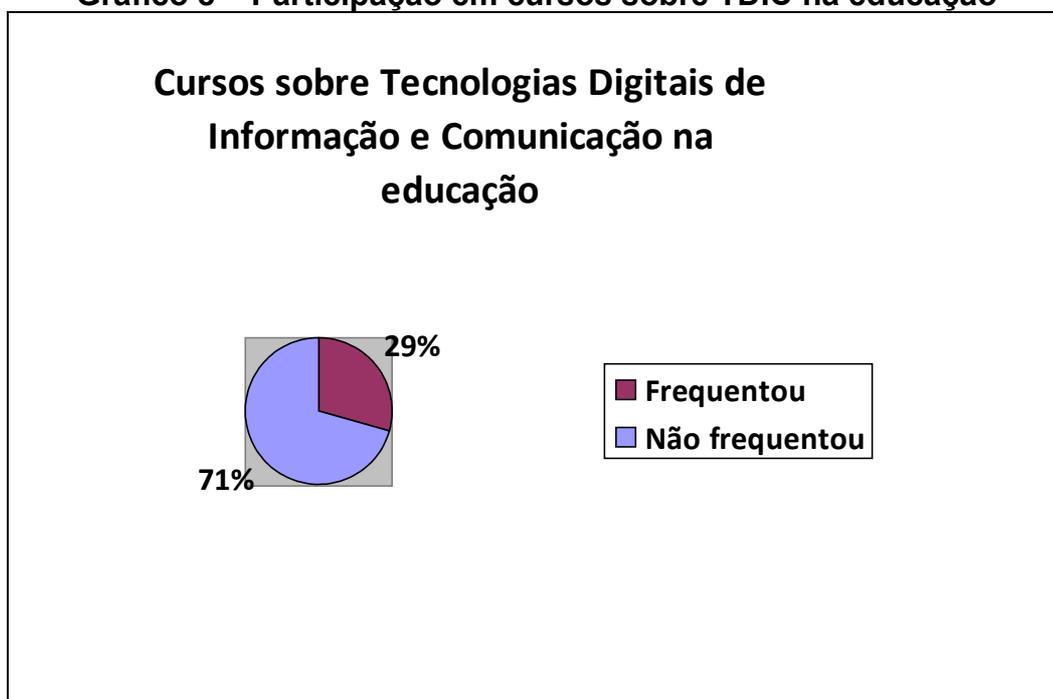
O número acentuado de cursistas que não fazem uso do laboratório de informática pode revelar uma certa descrença na utilidade dos computadores como aliados na aprendizagem escolar, mas pode também estar relacionado à ausência de formação e capacitação dos professores para desenvolver atividades com uso de novas tecnologias.

4.2.4 Conhecimentos sobre tecnologias

Ao serem indagados se as tecnologias digitais de informação e comunicação são essenciais à vida cotidiana, a totalidade das cursistas optou por concordar ou concordar totalmente sobre a importância das TDIC e, quando perguntados se já realizaram algum curso relacionado ao uso de TDIC fora do ambiente educacional, trinta e sete por cento (37%) responderam que já realizaram, contra sessenta e três por cento (63%) que ainda não frequentaram cursos afins. Sobre o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na vida cotidiana, quarenta e sete por cento (47%) se declararam aptos a utilizá-las e cinquenta e três por cento (53%) se consideraram parcialmente capazes de utilizá-las.

Questionadas se as tecnologias digitais de informação e comunicação são fundamentais na área educacional, as respostas oscilaram em concordar, com setenta e nove por cento (79%), e concordar totalmente, com vinte e um por cento (21%). Quanto à realização de cursos sobre TDIC na educação (Gráfico 8), apenas vinte e nove por cento (29%) das cursistas declararam já terem frequentado alguma capacitação, sendo que setenta e um por cento (71%) não cursaram nenhuma preparação para lidar com as TDIC na escola.

Gráfico 8 – Participação em cursos sobre TDIC na educação



Fonte: Dados da pesquisa

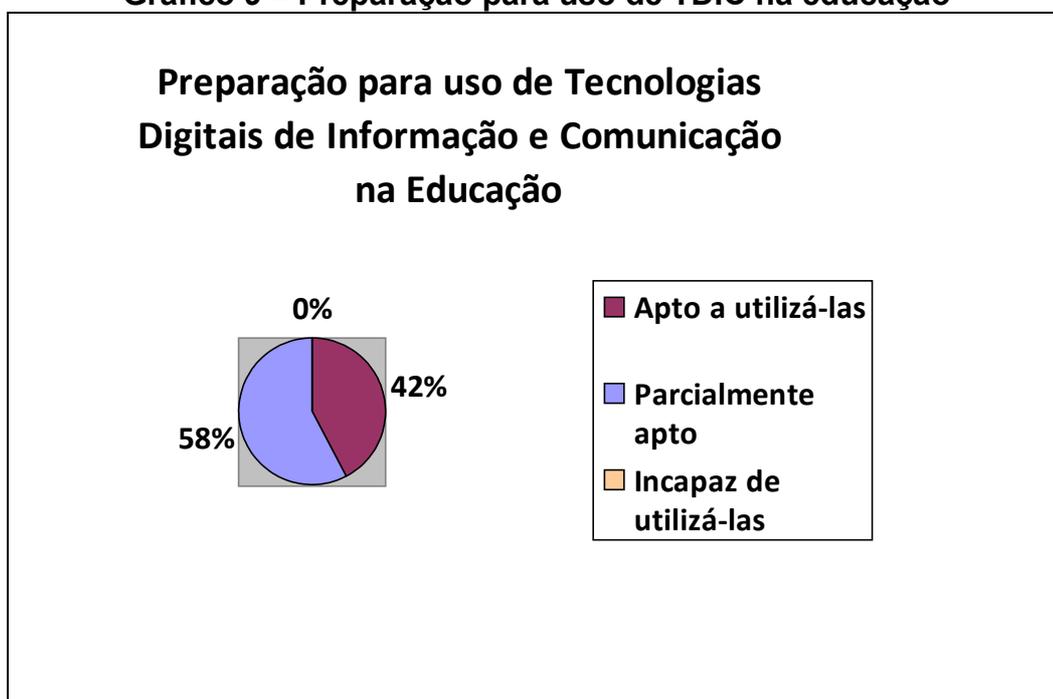
Com relação ao interesse pelo uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação, a quase totalidade das cursistas respondeu que têm interesse em utilizá-las, sendo que apenas uma respondente se posicionou indiferente à utilização das TDIC no seu trabalho. Quanto à preparação para utilizar as TDIC na educação, Gráfico 9, todas as cursistas se consideram aptas ou parcialmente aptas a desenvolverem um processo educativo com o auxílio das TDIC.

Nesse sentido, depreende-se que mesmo não tendo frequentado cursos específicos de como utilizar as TDIC em sala de aula, a maioria das cursistas se considerava apta a utilizar essas tecnologias com os alunos, mostrando assim, uma

pretensa compreensão das possibilidades de uso didático dessas tecnologias embasada na vivência extra escolar, fruto do contato com ferramentas como o computador em suas residências ou no cotidiano em geral.

A convivência com tecnologias como o computador tem o potencial de influenciar as pessoas em seu modo de agir, sendo às vezes determinante na forma com que se realizam as diferentes atividades profissionais, porém, é importante distinguir o conhecimento de como utilizar uma tecnologia, da capacidade de aplicar essa mesma tecnologia de forma didática, sendo necessário diferenciar o ato de saber usar de um saber mais complexo que é aplicar os conhecimentos visando produzir uma determinada aprendizagem.

Gráfico 9 – Preparação para uso de TDIC na educação



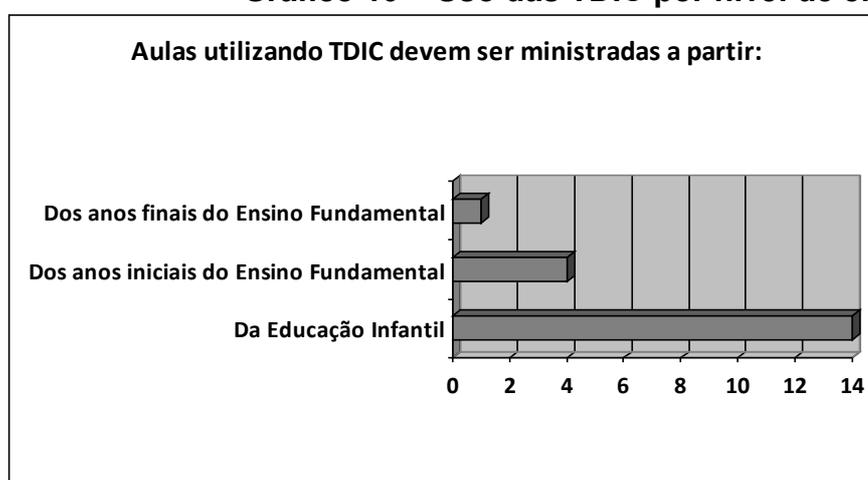
Fonte: Dados da pesquisa

Foi praticamente consenso entre as cursistas de que o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem escolar, pois apenas cinco por cento (5%) das respondentes se mostrou indiferente à questão, as outras noventa e cinco por cento (95%) concordavam que as TDIC contribuem positivamente para a qualidade da educação ministrada. Como consequência dessa visão positiva sobre o uso das TDIC, na

opinião da maioria das cursistas, aulas utilizando TDIC já deveriam ser ministradas desde a educação infantil, conforme Gráfico 10.

Na opinião das cursistas o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação seria adequado a alunos de todas as idades, independentemente do nível de ensino em que eles se situam, sendo apropriado o seu uso mesmo por crianças em fase pré-escolar, quando a alfabetização vai se dando concomitantemente à aprendizagem das novas tecnologias.

Gráfico 10 – Uso das TDIC por nível de ensino



Fonte: Dados da pesquisa

4.2.5 Aplicação de tecnologias em sala de aula

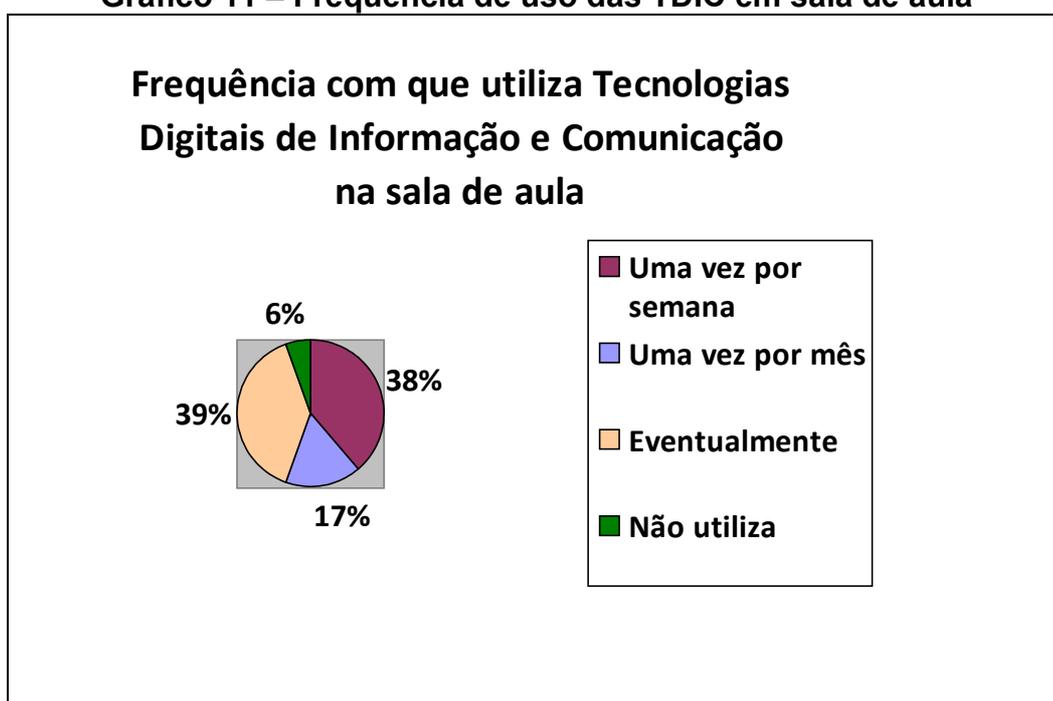
A rotina da sala de aula vem sendo alterada consideravelmente, devido às inúmeras possibilidades didáticas que vem se descortinando com a implementação de novos recursos educacionais. A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental são fases promissoras para o uso de novas tecnologias em sala de aula, a exibição de CDs com músicas ou contos, a utilização de DVDs com filmes e documentários diversos ou o uso do computador para se trabalhar programas educativos, são apenas alguns exemplos de como a tecnologia pode influenciar o trabalho escolar.

A vivência de um ambiente enriquecido pelas novas tecnologias pode acarretar uma alteração de comportamentos, promovendo um processo educativo mais interativo e dinâmico. Dessa forma, o desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos tende a se modificar, tornando os alunos agentes menos passivos, cooperando para uma educação mais criativa. Mais do que simplesmente usar novos equipamentos, a implementação de novas tecnologias pode vir a cooperar para uma alteração positiva na didática e nas metodologias do ensinar.

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. (KENSKI, 2003b, p. 21)

Buscando entender como se dá o uso das TDIC em sala de aula, foi questionado das cursistas a frequência com que elas as utilizavam, Gráfico 11, sendo que trinta e oito por cento (38%) usam alguma forma de tecnologia toda semana, e dezessete por cento (17%) pelo menos uma vez por mês, porém, um número considerável de trinta e nove por cento (39%) só utiliza as TDIC esporadicamente e ainda, seis por cento (6%) não utilizam essas tecnologias.

Gráfico 11 – Frequência de uso das TDIC em sala de aula

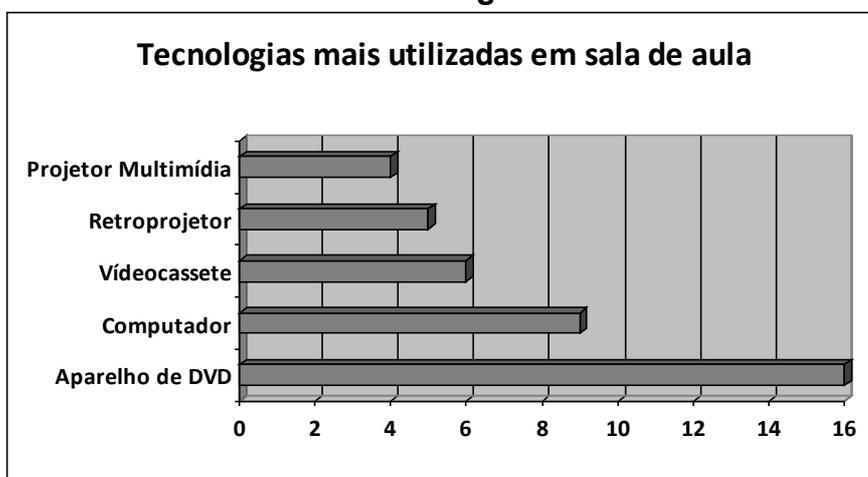


Fonte: Dados da pesquisa

Uma vez verificada a frequência de utilização das TDIC, foi questionado também o tipo de tecnologias mais utilizadas em sala de aula, Gráfico 12, não importando neste caso se eram tecnologias de base digital ou não. O uso de aparelho de DVD foi respondido por dezesseis pessoas (84%), o computador por nove pessoas (47%), o videocassete por seis pessoas (32%), o retroprojeto por cinco pessoas (26%) e o projetor multimídia por 4 pessoas (21%).

A preponderância de uso do aparelho de DVD pode estar relacionada à praticidade de seu manuseio e também à forte representação da televisão enquanto meio de comunicação e de informação, já o computador é utilizado por um número significativo de cursistas o que mostra uma ascensão do uso dessa tecnologia como instrumento de ensino. O videocassete e o retroprojeto ainda são utilizados por quase um terço das cursistas, o que demonstra um cenário de desatualização tecnológica.

Gráfico 12 – Tecnologias mais utilizadas em sala de aula



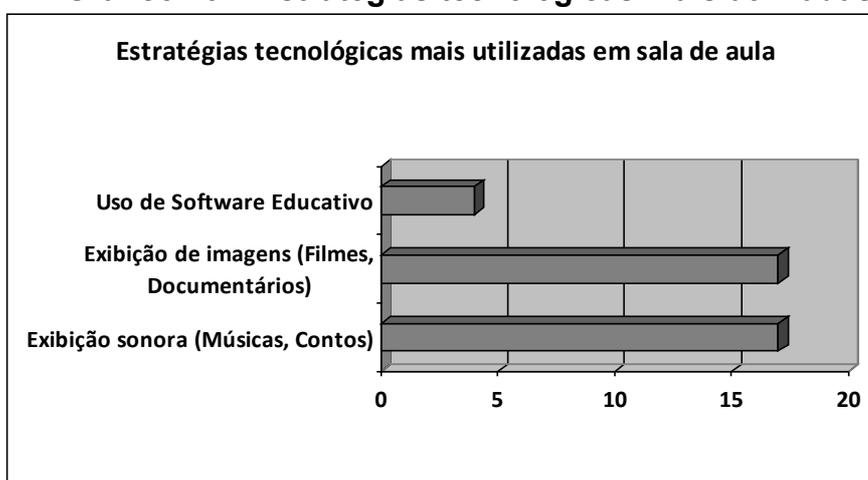
Fonte: Dados da pesquisa

Outra questão abordada refere-se às estratégias tecnológicas mais utilizadas em sala de aula, Gráfico 13, tendo sido apresentadas as seguintes opções às respondentes: Uso de jogos eletrônicos; Projeção de programas eletrônicos (Ex.:

Word, Excel, PowerPoint); Apresentações em Lousa Digital; Uso de *software* educativo; Exibição sonora (Músicas, Contos) e Exibição de imagens (Filmes, Documentários).

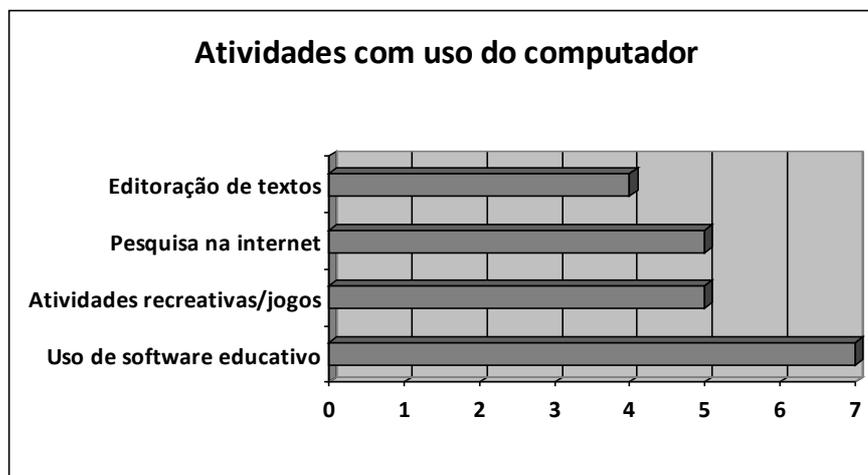
Verificou-se uma clara tendência ao uso de exibição sonora e de imagens como elemento estratégico de ensino, tendo sido mensurado também o uso de *software* educativo nas aulas. Os resultados apontam uma disseminação de aparelhos de TV e de aparelhos de reprodução de DVDs e CDs nas escolas, sendo a utilização desses elementos uma realidade na educação contemporânea.

Gráfico 13 – Estratégias tecnológicas mais utilizadas em sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa

Sobre a realização de atividades com o uso do computador na sala de aula, Gráfico 14, houve uma preponderância do uso do *software* educativo, seguido por atividades recreativas/jogos, pesquisa na internet e editoração de textos. O uso de *software* educativo apareceu como a opção didática preferida das professoras, sendo utilizado como mecanismo de enriquecimento curricular. Cabe ressaltar, no entanto, que trinta e dois por cento (32%) das pesquisadas revelaram nunca utilizar computadores com seus alunos.

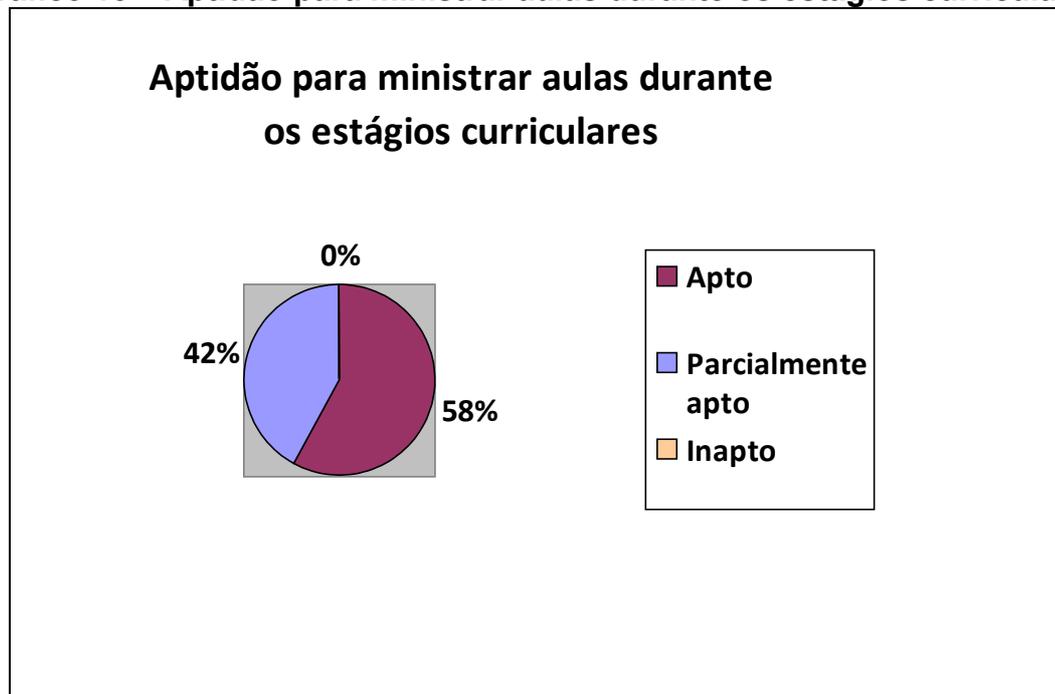
Gráfico 14 – Atividades realizadas com uso do computador

Fonte: Dados da pesquisa

4.2.6 Funcionamento dos estágios curriculares no Curso de Pedagogia a Distância

O estágio curricular do curso de Pedagogia ocorre por meio da disciplina Prática Pedagógica Orientada que no primeiro e segundo períodos do curso possui uma carga horária de 30 horas, sendo que do terceiro ao sexto períodos esta carga horária sobe para 60 horas e, no sétimo e oitavo períodos a disciplina é desmembrada, ficando com 60 horas para Prática Pedagógica Orientada na Educação Infantil e 60 horas para Prática Pedagógica Orientada no Ensino Fundamental.

Componente curricular obrigatório do curso, os estágios curriculares foram descritos pelas cursistas como complementares e essenciais à formação do pedagogo. Consultadas sobre a aptidão para lecionar durante os estágios curriculares, Gráfico 15, as cursistas se declararam parcialmente aptas (42%) e completamente aptas (58%), sendo que nenhuma pessoa pesquisada se considerava inapta a lecionar nos estágios.

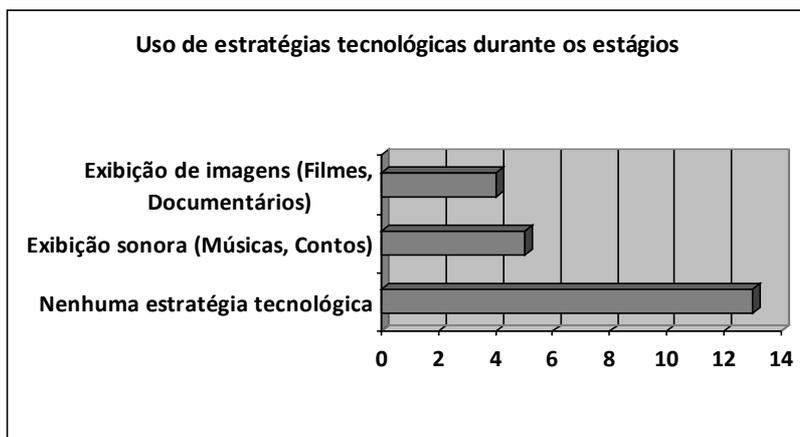
Gráfico 15 – Aptidão para ministrar aulas durante os estágios curriculares

Fonte: Dados da pesquisa

Embora noventa e cinco por cento das cursistas tenha afirmado que o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação torna o estágio mais atrativo para os alunos, quando questionadas sobre quais tecnologias utilizou com seus alunos durante os estágios, setenta e oito por cento (78%) das cursistas informaram que não utilizaram nenhuma TDIC nos seus estágios curriculares.

Sobre o uso de estratégias tecnológicas durante os estágios, Gráfico 16, foi detectado apenas o uso de exibição de imagens (filmes, documentários) e exibição sonora (músicas, contos), sendo que também um número expressivo das pesquisadas (78%) declararam não ter utilizado nenhuma estratégia tecnológica durante os estágios.

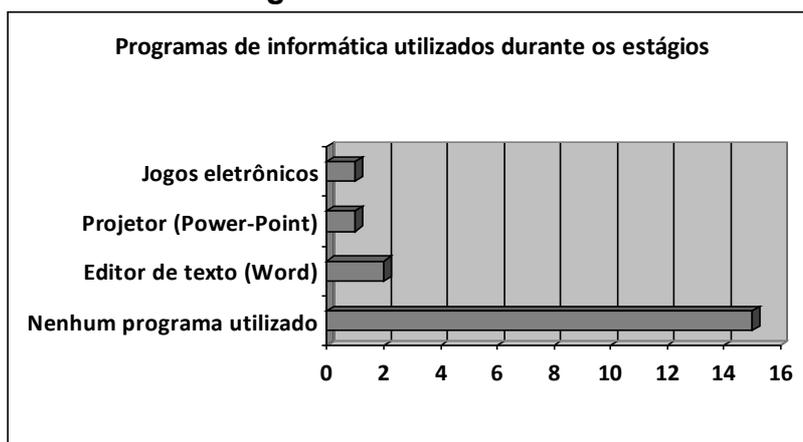
Gráfico 16 – Estratégias tecnológicas utilizadas durante os estágios curriculares



Fonte: Dados da pesquisa

Quanto ao uso do computador nas atividades desenvolvidas durante os estágios, Gráfico 17, somente cinco por cento (5%) das respondentes utilizaram jogos eletrônicos ou projetores (PowerPoint), onze por cento (11%) usaram editores de texto (Word), mas a grande maioria, setenta e nove por cento (79%), não utilizou nenhum programa de computador durante a realização dos estágios curriculares.

Gráfico 17 – Programas de informática utilizados durante os estágios



Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados mostram uma tendência de pouca utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação durante a realização dos estágios curriculares, havendo uma discreta utilização de CDs e DVDs e, uma reduzida utilização de recursos de informática.

Os espaços de realização dos estágios não se mostraram ambientes profícuos à utilização de novas tecnologias, seja por motivos de restrição tecnológica, seja pela própria dinâmica pouco autônoma dos estágios, devido aos roteiros pré-concebidos, que podem acabar por inibir a criatividade do estagiário e seu ímpeto em utilizar novidades tecnológicas nas salas de aula.

4.3 Discussão das entrevistas

Foram realizadas entrevistas com a coordenadora de estágio, uma professora formadora e duas tutoras presenciais do polo de ensino pesquisado, as entrevistas serviram para colher informações a respeito do funcionamento do curso de Pedagogia a distância e, mais especificamente, sobre o desenvolvimento dos estágios curriculares considerando o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação nessa etapa.

A partir dos relatos dos tutores presenciais foram destacadas como suas principais atribuições: Conhecer o Projeto Pedagógico do Curso, sua organização, estrutura e funcionamento, o material didático das disciplinas e o sistema de tutoria da Universidade; participar de cursos de aperfeiçoamento e formação, seminários, fóruns; manter contato com professor formador e tutor a distância informando-os sobre o desenvolvimento dos alunos, as dificuldades encontradas, a pertinência e adequação dos materiais instrucionais, das atividades de aprendizagem e do sistema de comunicação; avaliar atividades desenvolvidas pelos alunos e enviar planilha de avaliação do desenvolvimento para a professora formadora, além de auxiliar o aluno na compreensão dos objetivos do curso, de sua estruturação e da metodologia a distância, e ainda:

Acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos, tais como:

- atividades de cada guia curricular e subsídios complementares;

- atividades realizadas no moodle (respostas a questões de cada guia e subsídios da Educação Infantil, participação dos fóruns, chats e tudo mais que esta plataforma oferece);
- estágio curricular: escola, atividades desenvolvidas de acordo com cada módulo, horas obrigatórias, documentação adequada, orientação e correção do relatório do estágio;
- grupos de estudo para alunos que comparecem no Polo para estudar, fazer atividades e tirar diversas dúvidas;
- utilizar o moodle. Muitos alunos apresentam dificuldade em usar esta ferramenta, por isso, é preciso dar assistência individual, por telefone ou até mesmo por email;
- participar efetivamente dos encontros presenciais auxiliando a professora formadora;
- estar atento na participação e frequência de cada aluno no curso. Entrar em contato com o mesmo diariamente para evitar evasão. (Tutora presencial 1)

Segundo informou a professora formadora, dentre as principais atribuições de sua função estavam: Realizar a gestão pedagógica do processo de formação dos tutores presenciais; coordenar os Encontros Presenciais Mensais no Polo; responsabilizar-se pela orientação dos componentes curriculares dos guias impressos; orientar e avaliar a elaboração do memorial, projeto de pesquisa e monografia, contando com o suporte do tutor a distância e dos tutores locais; orientar e avaliar o estágio curricular, contando com o suporte dos tutores locais no acompanhamento do estágio; organizar as planilhas de notas e preencher o diário de classe *on line*; coordenar o Ambiente Virtual de Aprendizagem, participando dos fóruns de discussão, respondendo dúvidas teóricas e metodológicas, dentre outros.

Conforme a coordenadora do estágio curricular dentre suas principais atribuições estavam o acompanhamento da entrega dos documentos oficiais de estágio a cada semestre, o acompanhamento junto aos professores formadores do desenvolvimento do estágio curricular, encaminhando soluções para as questões que surgissem ao longo do processo e a avaliação do planejamento e execução da proposta de estágio, além da elaboração do Manual de Estágio.

No planejamento curricular do curso de Pedagogia eram previstas as diretrizes para o desenvolvimento dos estágios curriculares, onde constavam as etapas de realização das atividades práticas e a forma de controle e avaliação das mesmas. As ações do projeto curricular do estágio eram executadas conforme tema previamente discutido, sendo efetuado o registro das experiências e a posterior discussão dos resultados obtidos nas atividades.

O projeto pedagógico do curso de Pedagogia a distância previa a realização de encontros presenciais que ocorriam com a participação da professora formadora e das tutoras presenciais, essas atividades eram organizadas por polo de ensino, na oportunidade eram reunidas todas as cursistas para receberem orientações a serem desempenhadas no decorrer do curso. Nos momentos presenciais nos polos existia um espaço específico destinado à orientação do estágio curricular, atividade essa realizada pela professora formadora. Nesses encontros presenciais havia um momento reservado à pauta das atividades correlatas ao estágio, onde o aluno tinha a oportunidade de colocar suas dúvidas e de receber orientações de como proceder durante as práticas de ensino. Sobre esta questão a professora formadora esclareceu:

Nas oficinas realizadas nos polos existe um espaço destinado a orientação para o estágio curricular. De acordo com o Projeto Curricular do Estágio a orientação acontece semestralmente e envolve sensibilização da turma para o tema no início de cada módulo, elaboração de roteiro temático, documentação para registro da experiência e avaliação do estágio no final do módulo no penúltimo encontro do semestre. (Professora formadora)

Nos encontros presenciais nos polos os cursistas tinham a oportunidade de trocarem experiências sobre a realidade constatada durante os estágios curriculares, promovendo uma socialização dessas experiências vivenciadas buscava-se permitir uma melhor reflexão sobre as práticas docentes em sala de aula. Ao longo dos encontros presenciais iam sendo traçados os roteiros que direcionavam as próximas etapas do estágio, com a delimitação das tarefas e dos temas a serem analisados durante as incursões.

Conforme a coordenadora responsável pela realização dos estágios, o cumprimento destas práticas de ensino, além de ser uma obrigação curricular, funcionava como momento de integrar os conhecimentos teóricos com os práticos, servindo assim para que o cursista pudesse fazer uma análise sobre sua aptidão para a profissão docente. Nesse sentido, o estágio curricular viria proporcionar ao estudante um contato com a realidade escolar que ampliaria os conhecimentos sobre a área, funcionando como um agregador de competências novas ligadas ao fazer docente. Na opinião da coordenadora a prática do estágio deveria fomentar uma maior autonomia do sujeito que aprende frente aos desafios impostos no cotidiano escolar, o estágio deveria funcionar assim, indo além do cumprimento

burocrático de uma formalidade curricular, tornando-se um espaço de ampliação de saberes. A entrevistada argumentou que a estruturação dos estágios curriculares no curso de Pedagogia a distância propiciaria uma formação condizente com os objetivos da profissão docente, com as práticas perpassando todo o currículo e abrangendo os níveis de formação da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Ainda segundo a coordenadora:

O estágio curricular apresenta atividades a serem desenvolvidas pelos (as) cursistas nas Escolas. Além de ser obrigatório o cumprimento das atividades para a conclusão do curso, o estágio é o momento de integração da teoria com a prática pedagógica. Esse estágio é uma oportunidade para o (a) cursista mostrar independência, criatividade, iniciativa e perceber se sua escolha profissional corresponde a sua aptidão.

No curso de Pedagogia a distância o estágio é feito desde o 1º semestre do curso até o 8º semestre. A cada semestre a carga horária de estágio vai se ampliando e o/a cursista tem de fazer estágio na Educação Infantil e no 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

O estágio deve ser realizado durante esses oito semestres em uma mesma escola para que o (a) cursista tenha a visão do processo educativo que acontece naquela Escola escolhida por ele. (Coordenadora de estágio)

A estratégia de realização dos estágios previstos no quadro curricular em uma mesma escola se justificaria por permitir uma maior aproximação com a realidade local, convivendo com os profissionais da instituição e vivenciando a realização de suas atividades escolares ao longo dos quatro anos de formação, os cursistas poderiam desenvolver uma visão mais completa do funcionamento escolar, adquirindo uma percepção mais crítica sobre as relações, regras e proposta pedagógica instituídas na escola em que estagiaram.

Uma questão abordada na pesquisa dizia respeito à preparação dos cursistas para a realização dos estágios curriculares, tendo sido feito o seguinte questionamento às entrevistadas: Você considera que o embasamento teórico-prático recebido no curso é suficiente para o desenvolvimento com qualidade dos estágios curriculares? Em resposta obteve-se alegações de que os estágios são desenvolvidos gradualmente, ao longo do curso, vindo a alcançar seus objetivos à medida em que vão sendo ampliadas suas atividades e metas. Nesse sentido, a tutora presencial argumenta:

A cada etapa do estágio o aluno é orientado a realizar atividades diversificadas que o direcionam a ter um olhar específico para cada ambiente escolar. No início é mais complicado para o aluno que não tem

nenhum envolvimento com o ambiente escolar, mas o fato de o estágio começar desde o primeiro módulo contribui muito para melhor compreensão e desenvolvimento do curso. (Tutora presencial 1)

Segundo dado apurado no momento da aplicação do questionário, no curso de Pedagogia pesquisado aproximadamente trinta por cento (30%) dos cursistas já atuaram em escolas, sendo em sua maioria detentores de turmas de pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental, porém a maioria dos matriculados no curso não tinha nenhum tipo de vinculação com o meio educacional, exercendo atividades nos mais diversos ramos produtivos. Esse quadro de formações distintas apresentava reflexos nos momentos em que os cursistas iam realizar seus estágios, sendo que alguns já se encontravam familiarizados com o ambiente escolar, mas para uma maioria de cursistas a realização das atividades se mostrou um grande desafio, devido à falta de costume com a rotina da sala de aula e da escola como um todo. Nesse sentido, a determinação de que todo o estágio fosse realizado em uma única escola, somado ao fato de ele ocorrer paulatinamente e concomitantemente à formação, visava permitir um maior equilíbrio de aproveitamento dos estágios pelos cursistas que já atuavam em escolas e por aqueles que não exerciam a docência.

Um outro aspecto também relevante para a formação é uma relação equilibrada entre teoria e prática, no curso de Pedagogia a distância a carga horária de estágio curricular foi distribuída ao longo de todo o curso, aumentando gradualmente de trinta horas, passando por sessenta horas e culminando com cento e vinte horas de “Prática pedagogia orientada”. Conforme a coordenadora de estágio, as experiências vivenciadas nos estágios eram discutidas e teorizadas em sala de aula, favorecendo uma aproximação teórico-prática dos conteúdos curriculares.

O estágio acontece nos oito semestres do curso, com carga horária distribuída de modo equilibrado e atendendo as condições de um aluno trabalhador, o cursista cumpre a carga horária obrigatória que consta da proposta pedagógica do curso. (...) Os conteúdos são propostos de modo que é possível um diálogo da teoria com a prática. Ainda, os professores formadores enfatizam nos encontros presenciais esse diálogo, propondo atividades que favoreçam diálogos e debates em sala de aula, de modo que os cursistas socializem suas experiências no estágio. (Coordenadora de estágio)

As socializações das experiências de estágio estavam previstas para acontecer durante as reuniões nos encontros presenciais, essa socialização deveria ser fomentada pelos professores formadores que eram os responsáveis pela condução dos trabalhos nesses momentos presenciais. Na oportunidade eram discutidos os conteúdos curriculares relacionados ao que foi determinado como objeto de observação ou de aplicação para os estágios. Segundo as entrevistadas o embasamento teórico seria crucial para nortear as ações didáticas do estagiário, dando sentido pedagógico a suas ações e evitando uma simples repetição de posturas, com uma mera imitação da forma de atuar de outros professores.

As exigências quanto ao cumprimento dos estágios curriculares no curso de Pedagogia iam crescendo à medida em que a formação avançava, paulatinamente as atividades do estágio se tornavam mais densas conforme o desenvolvimento dos períodos do curso, passando pelos períodos iniciais de observação da infraestrutura e gestão até chegar à docência em sala de aula, como relatou a tutora presencial 2:

Quando o aluno vai a campo realizar o estágio ele recebe todo um roteiro de como agir, o estágio ocorre de forma gradual, no primeiro módulo ele vai observar a parte de estrutura física, já no segundo módulo as atividades vão se ampliando, à medida que ele vai recebendo o conhecimento teórico ele vai gradativamente conformando a teoria com a prática. (Tutora presencial 2)

Os dois últimos semestres do curso seriam os mais densos em termos de estágio, ocorrendo o desdobramento do conteúdo de Prática Pedagógica Orientada em Prática Pedagógica Orientada na Educação Infantil e Prática Pedagógica Orientada no Ensino Fundamental, havendo a intensificação das atividades docentes. Também no sétimo e oitavos semestres do curso era ministrada a disciplina Ação Docente e Sala de Aula que funcionaria como complemento teórico ao desenvolvimento dos estágios de docência.

Uma dificuldade enfrentada por algumas cursistas para a realização de seus estágios curriculares estava na falta de tempo para realização dessas atividades, uma vez que muitas das estudantes exerciam atividades profissionais durante todo o dia, ficavam condicionadas a realizar seus estágios à noite, porém, por se tratar de ensino de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, as aulas ocorriam no turno diurno, gerando uma incompatibilidade que normalmente era sanada com a

realização dos estágios nos períodos de férias do trabalho. Conforme expressou a professora formadora:

O Curso tem uma proposta curricular de estágio inovadora, temática que começa no 1º módulo e prossegue até o 8º módulo, graduando aspectos da prática docente, habilidades e competências. É importante destacar que como nos cursos presenciais, no Curso de Pedagogia a Distancia também enfrentamos muitos desafios para cumprimento do estágio, principalmente quando o aluno trabalha 8 horas no comércio, por exemplo, e não dispõe de tempo para realizar o estágio durante o dia. Educação Infantil e Ensino Fundamental são ofertados apenas no turno da manhã e da tarde. Alguns alunos estão realizando o estágio no período de férias. (Professora formadora)

Um outro desafio à realização com qualidade dos estágios curriculares é gerado pela inexistência de uma boa estrutura tecnológica nas escolas, capaz de dar suporte ao incremento de atividades didáticas com o uso de novas tecnologias. Um dos motivos possíveis para a falta de estrutura tecnológica adequada nas escolas seria devido à falta de recursos orçamentários, uma vez que para a aquisição de equipamentos como computadores ou projetores multimídia são necessários recursos financeiros, nem sempre disponíveis em quantidade suficiente para atender o conjunto de escolas das redes de ensino. Porém, segundo relato das tutoras presenciais, as condições de funcionamento dos laboratórios de informática e de acesso a internet nas escolas do polo de ensino de Formiga eram satisfatórias, sendo oferecidas condições adequadas para realização de atividades utilizando novas tecnologias.

Pelo que tenho conhecimento através dos relatórios de estágio a maioria das escolas possuem sim uma estrutura tecnologia atualizada. (Tutora presencial 1)

Segundo as cursistas, todas as escolas já fazem uso de tecnologias nas suas atividades do dia a dia. E as nossas aqui do município onde o polo é localizado são equipadas com internet e com laboratórios. (Tutora presencial 2)

Ainda segundo a tutora presencial 2, a rede educacional do município de Formiga, sede do polo de ensino, contaria com um conjunto de escolas com uma estrutura tecnológica adequada ao desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem eficiente, no entanto, a que se considerar que nem todas as cursistas

realizavam seus estágios curriculares nas escolas do município sede, deparando assim, com realidades diversas em termos estruturais.

Já a coordenadora de estágio tinha uma opinião diversa das acima relatadas pelas tutoras presenciais, acrescentando que dependendo da escola as condições de trabalho iam se diferenciando e a estrutura tecnológica disponibilizada sofria variações, sendo encontradas escolas que ofereciam boas condições de trabalho em termos tecnológicos e outras em que esses recursos eram inexistentes.

Em poucas escolas encontram computadores com acesso a internet, em outras apenas o computador com alguns softwares como planilhas de textos, Power point, excel, telas de projeção, softwares educativos, etc.. Em outras há equipamentos como datashow acoplados a computadores, aparelhos de DVDs, DVDs com filmes, coleções de CDs com histórias infantis, músicas. Em regiões mais carentes não encontram estrutura tecnológica. Apenas lousa, giz e alguns livros. Há que se considerar que esses cursistas fazem estágio, mais frequentemente, em escolas das Redes Municipais, especialmente no segmento Infantil. (Coordenadora de estágio)

A realidade narrada pela coordenadora de estágio retrata uma situação de disparidade entre as escolas em que os cursistas realizavam seus estágios, enquanto algumas contavam com uma estrutura de equipamentos e material instrucional adequados, outras careciam de acervo didático e equipamentos tecnológicos que seriam úteis ao estagiário no momento da realização de sua prática de ensino. Consideradas essas diferenciações nas condições em que os cursistas realizavam seus estágios, cabe ressaltar a importância de se estruturar uma metodologia de avaliação dessas práticas que considerasse tal diversidade, levando em conta as condições encontradas por uns e as encontradas por outros, condições que provavelmente terão reflexos no desempenho das atividades do estágio, possibilitando que alguns lancem mão de equipamentos e materiais instrucionais disponíveis em determinada escola, enquanto outros estagiem sem recurso tecnológico algum, tendo como aporte apenas os cadernos e livros didáticos.

Cabe salientar, no entanto, que a simples existência de laboratórios de informática e o acesso a internet são condições relativas de funcionamento, ficando a qualidade do ensino dependente de uma estrutura atualizada, moldada numa quantidade adequada de máquinas/aluno e ainda com uma boa navegação na internet conseguida a partir de uma conexão confiável. Além do que, fazem-se

necessários também equipamentos disponíveis para o trabalho didático em sala de aula, além de uma cultura organizacional que democratize o acesso a esses meios por parte de toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, conforme Kenski (2003), uma vez que as escolas desejem assumir o uso de novas tecnologias no ensino, elas deverão estar preparadas para realizar investimentos no sentido de proporcionar aos alunos acesso a equipamentos e *software*, inclusive com computadores interligados e em condições de acesso a internet. Segundo a autora, a partir do acesso às redes informatizadas multiplicam-se as possibilidades educativas com a ampliação da capacidade de informação e de comunicação no espaço escolar.

Além da existência de equipamentos, um outro aspecto importante para a realização de um processo de ensino que leve em conta as novas tecnologias é a motivação para o uso dessas inovações. Ao longo da formação a instituição de ensino deve ir criando condições para que os alunos se interessem por realizarem um estágio de caráter inovador, buscando agregar as vantagens que as tecnologias digitais de informação e comunicação têm a oferecer. Nesse sentido, a tutora presencial 2 relatou que há durante o curso, e inclusive na preparação para os estágios curriculares, uma preocupação docente em estimular o uso das TDIC.

As cursistas são motivadas a utilizar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nos estágios curriculares, inclusive durante o curso elas são instigadas a participarem de fóruns, de debates, de simulação de entrevistas, de trabalhos em grupo, tudo usando a plataforma informatizada. Também os exercícios que elas fazem elas são orientadas a apresentar em Powerpoint, o uso de tecnologias é uma constante no curso. (Tutora presencial 2)

Na opinião da tutora presencial 2, o curso de Pedagogia a distância ofereceria a seus cursistas um ambiente didático propício ao uso de tecnologias, com a implementação de atividades que envolviam esses recursos, seja pelo processo de ensino virtual seja nos momentos presenciais. Haveria assim, uma motivação ao uso das TDIC implícita no próprio uso do ambiente virtual de aprendizagem, tanto quanto de forma explícita, por exemplo com a realização de exercícios e trabalhos presenciais por meio de apresentações multimídia, inclusive com apresentações sobre os relatos das experiências vivenciadas nos estágios.

Para a realização dos estágios curriculares as cursistas seguem as orientações de um roteiro previamente organizado, a partir dele, gradativamente seriam promovidas atividades propícias ao uso de tecnologias, ainda segundo a coordenadora de estágio, o contato com as TDIC também iria amadurecendo e sendo aprimorado no decorrer da formação.

A partir do 4º semestre em que o cursista tem uma presença mais efetiva em uma sala de aula o roteiro de estágio propõe e os professores formadores estimulam o uso de TICs, seja na ações na Escola, como na elaboração do relatório. (...) Não conseguimos acompanhar todas as novidades das TICs. Mas na medida do possível, as novas tecnologias são apresentadas e os cursistas são estimulados a utilizá-las em diferentes disciplinas do curso, seja apresentando-as no AVA, em encontros presenciais e especialmente nas atividades de estágio, naquelas escolas em que encontram estruturas disponíveis. (Coordenadora de estágio)

Conforme relato da coordenadora de estágio a utilização de tecnologias pelos cursistas apesar de ser estimulada no transcorrer do curso de Pedagogia, estaria condicionada a fatores estruturais que viessem a ser encontrados nas diferentes escolas visitadas durante a realização dos estágios curriculares, portanto, uma eventual ausência de utilização de novas tecnologias não estaria necessariamente ligada à falta de estímulos, mas a uma dificuldade operacional causada pela inexistência de equipamentos e materiais afins.

Em meio às suas diversas atribuições os profissionais envolvidos na gestão do curso de pedagogia utilizariam de recursos tecnológicos durante os encontros presenciais e nas demais atividades docentes. Nos encontros presenciais eram utilizadas tecnologias que iam familiarizando os cursistas com os novos meios de comunicação e informação. Dessa forma, conforme relatos a seguir, o próprio ambiente de formação já seria enriquecido com uso de tecnologias por parte das tutoras e da professora formadora durante o processo de ensino-aprendizagem.

A gente sempre usa Powerpoint para poder passar algum conteúdo, nós temos grupos de estudo, onde a gente usa recursos, pega vídeos do Youtube para poder passar, então tudo isso é uma forma de tecnologia que a gente usa com eles, um outro exemplo está no uso dos laboratórios, a gente tem alunos que apresentam dificuldades, eles sabem usar o computador e resolver os exercícios, mas na hora do envio na plataforma eles tem dificuldades, então formamos grupos de estudo durante a semana e os alunos resolvem suas dúvidas dentro dos laboratórios. (Tutora presencial 2)

No decorrer do curso se faz necessário buscar recursos tecnológicos variados. O nível de exigência dos alunos está cada vez mais aprimorado, fazendo com que enquanto tutores precisemos nos aperfeiçoar cada vez mais. (Tutora presencial 1)

Entre as tecnologias mais utilizadas destacam-se: computadores interligados à internet, Aparelho de reprodução de DVD's, Projetor Multimídia, CD's musicais, DVD's contendo filmes, curtas e/ou documentários; Programas informatizados como Editores de texto (Word), Planilhas, Projetor de telas (Power-Point) e *Software* Educativos. (Professora formadora)

A busca pelo uso desses recursos instrucionais variados apareceu com certa constância nas declarações das entrevistadas, deixando transparecer que os cursistas tiveram contato permanente com as TDIC no transcorrer do curso. Nas atividades realizadas nos encontros presenciais e nos plantões de estudos haveria um esforço de tutoras e professora formadora no sentido de utilizar novas tecnologias, favorecendo assim uma “incorporação tecnológica” por parte dos cursistas.

Conforme a coordenadora de estágio, por vivenciarem um curso a distância, mediado por uma plataforma virtual de aprendizagem, as cursistas já estariam submetidas a um ambiente de aprendizagem das novas tecnologias, onde as diversas atividades do curso perpassam e incorporam tecnologias de informação e comunicação. Nessas circunstâncias o ensino se processaria por meio interativo, com a realização de fóruns de discussão ou o envio *on-line* de atividades diversas. Segundo a coordenadora de estágio o próprio vivenciar desse universo virtual já seria estimulador à aprendizagem de novas tecnologias, conforme descrito abaixo:

Desde o 1º semestre é estimulado a apropriação das tecnologias básicas de estudo, desde o acesso a um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como a plataforma moodle (que é uma sala de aula) disponibilizando e registrando atividades controladas pelos professores formadores e tutores, fóruns, wikis, blog e incorporação de mídias no mesmo, (...) Os cursistas são estimulados a explorar, por exemplo a elaboração de slides, vídeos em editores próprios e colocá-los no AVA para que sejam socializados na turma. (Coordenadora de estágio)

Uma vez que se mostrou recorrente nas entrevistas realizadas o apontamento da estimulação e do efetivo uso de tecnologias durante o processo formativo, coube então indagar sobre a transposição desses conhecimentos para as respectivas salas de aula. Haveria por parte dos cursistas uma intencionalidade em realizar suas aulas

com auxílio de novas tecnologias? Haveria uma real capacitação para lidar com as TDIC nas salas de aula? As condições estruturais seriam apropriadas a uma docência que inovasse com o uso de tecnologias?

Tendo em vista que no transcorrer do curso de Pedagogia as cursistas já iam tendo contato com diferentes tecnologias, foi indagado dos profissionais entrevistados se o Curso de Pedagogia a Distância – CPaD, prepara os cursistas para utilizarem Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em sala de aula, sendo que a professora formadora considera importante que os alunos sejam “letrados digitalmente”, mas aponta um cenário desfavorável à implementação das TDIC nas salas de aulas.

Almejamos que o nosso aluno seja letrado digitalmente e explore todas as contribuições das TDIC na sua prática docente. Interessada com essa questão realizei uma pesquisa com a turma que formou em 2012 e os dados revelaram que poucas alunas estavam conseguindo inserir as TDIC no trabalho docente em sala de aula. Alguns dos motivos eram: falta de estrutura da escola, laboratórios fechados com equipamentos estragados, internet com baixa velocidade, turmas grandes e a falta de monitores para apoiar estas atividades. (Professora formadora)

Visando um melhor aproveitamento das TDIC na prática docente faz-se necessário um conjunto de fatores nem sempre encontrado nas escolas, segundo relato da professora formadora, para além de equipamentos atualizados e em quantidade, seria necessário ainda um melhor aporte pedagógico, de forma que o número de alunos fosse adequado às tarefas a serem realizadas, permitindo o acompanhamento da qualidade das atividades e o cumprimento de seus objetivos didáticos. A falta de pessoal de apoio para realização de atividades mais complexas em sala de aula seria também um fator de inibição do uso de novas tecnologias.

Apesar do reiterado estímulo aos cursistas para uso de novas tecnologias, sempre citado nas falas das entrevistadas, é possível perceber também uma certa descrença na real utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação nas salas de aula, conforme podemos observar em alguns relatos descritos a seguir.

Diante da evolução tecnológica e da maior acessibilidade para todas as classes populares nossos alunos estão mais exigentes, eles querem aulas mais interessantes, com recursos diferenciados e atrativos. Mesmo com laboratórios de informática, data show nas escolas e outros, ainda não são ferramentas utilizadas por todos os professores. Infelizmente existem professores que não acreditam em novas tecnologias e com isso não

buscam aperfeiçoamento tecnológico. Percebo que estes ficarão à margem, pois de acordo com o processo de aprendizagem precisamos urgentemente adequar e buscar melhorias tecnológicas que sejam instrumentos de apoio na construção do conhecimento. (Tutora presencial 1)

É possível observar na fala da tutora presencial 1, a crença de que os alunos na atualidade são ávidos por aulas com uso de recursos tecnológicos que ajudem a constituir um ambiente de aprendizagem mais atrativo, no entanto, não haveria por parte da maioria dos professores uma disposição para se aperfeiçoar tecnologicamente, uma vez que não faziam uso ou subutilizavam os equipamentos e recursos disponíveis nas escolas. Segundo a tutora o correto seria que os professores buscassem se adequar às novas tendências visando à melhoria do processo de construção do conhecimento.

Assim, conforme Behrens (2000), é preciso que os professores rompam com o conservadorismo e passem a considerar não somente a *linguagem oral* e a *linguagem escrita*, constituintes históricas do processo pedagógico de aprendizagem, incorporando também a *linguagem digital*, buscando implementar criticamente as novas tecnologias em sala de aula, em prol de um processo educacional que possibilite o acesso ao mundo globalizado.

Também a tutora presencial 2, alertou para a resistência encontrada em parte dos professores quanto ao uso de tecnologias em sala de aula, em sua opinião, na modalidade de educação a distância o uso de recursos tecnológicos é inerente ao modo de ensino, já no ensino presencial haveria uma certa acomodação docente quanto à implantação de novos recursos. A tutora alertou ainda que é preciso vencer a resistência de uma parcela dos professores, uma vez que os alunos, por motivação externa à escola, ressentem a falta de recursos tecnológicos e não se interessam por aulas que contemplem apenas quadro negro e giz.

Dentro da educação a distância o uso de tecnologias já é uma prática, já é uma constância, agora no ensino regular ainda há uma certa resistência por parte do professor de usar tecnologia na sala de aula. Por mais que a gente incentive, por mais que a gente tente mostrar para o professor que hoje é inviável ficar na sala de aula só com giz e um quadro negro, ainda há resistência. Hoje, diante da motivação externa que esse aluno tem, é preciso aperfeiçoar a formação ofertada, e lutar contra a resistência de boa parte dos professores. (Tutora presencial 2)

Segundo a tutora presencial 2, à medida em que os alunos em função de sua vivência cotidiana são influenciados a lidar com novas tecnologias, eles tenderiam a cobrar de seus professores uma maior utilização de TDIC em sala de aula e, embora haja resistência de parcela do professorado em inovar suas aulas, a necessidade de estar em sintonia com os anseios dos discentes faria com que os docentes se dispusessem a introduzir tecnologias em salas de aula. Porém, a que se questionar se o interesse do alunado por si só é capaz de reorientar a postura de determinados professores, e se a ausência dessas tecnologias não estaria mais relacionada a outros fatores, como a falta de formação para implementar um ensino mediado pelas TDIC.

A falta de preparação adequada dos professores para lidar com as TDIC, foi citada pela coordenadora de estágio como sendo um dos principais problemas a serem combatidos na busca pelo aprimoramento tecnológico das escolas, segundo ela, haveria ainda uma precariedade na avaliação de muitos recursos tecnológicos à disposição das escolas, tais recursos precisariam ter seu potencial pedagógico melhor analisado para que pudessem ser realmente úteis ao processo de ensino-aprendizagem. Ainda segundo a coordenadora de estágio, a produção de materiais didáticos como software educativos por exemplo, deveriam ser realizadas com a participação de educadores para que essas tecnologias tivessem maior efetividade pedagógica, além de uma maior aceitação por parte do professorado.

Acredito nas TICs como recurso e estratégia de ensino aprendizagem. Entretanto, seu uso ainda restrito em sala de aula tem, provavelmente, como explicação a falta de equipamentos e de formação dos professores para explorá-las. Ainda, carecemos de pesquisas que nos ajudem a avaliar o uso dos diversos recursos tecnológicos digitais disponíveis. Há uma grande quantidade de softwares, jogos pedagógicos online e outros disponíveis, mas que carecem de avaliação de seu uso para um bom aproveitamento pedagógico. Acredito que as tecnologias para uso na escola deveriam ser produzidas por equipes que incluam professores que dominam o conhecimento da área a qual a mesma se destina e contando com a sua experiência pedagógica para ajudar na sua inserção na sala de aula. (Coordenadora de estágio)

De maneira geral, o uso de TDIC em sala de aula foi considerado essencial numa educação contemporânea, seja no cotidiano profissional das cursistas, seja nas incursões durante a realização dos estágios curriculares. No entanto, foram verificados questionamentos quanto à preparação docente para usufruir e

implementar uma aprendizagem baseada no uso de recursos tecnológicos avançados. Além disso, foi salientada a inexistência nas escolas de equipamentos atualizados e em quantidade suficiente para uso dos alunos, e ainda, questionou-se a adequação de certos *software* tidos como educativos, sem a devida comprovação pedagógica de seus conteúdos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada com o intuito de investigar o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nos estágios curriculares do curso de Pedagogia a distância, buscando compreender a influência do uso destas tecnologias no desenvolvimento das aulas e sua capacidade de enriquecimento e melhoria das atividades.

Para tanto, foi realizado um estudo de caso tomando por objeto um dos nove municípios polo onde o curso de pedagogia pesquisado era ofertado. Colaboraram com a pesquisa, além da coordenadora geral dos estágios curriculares, os cursistas, duas tutoras presenciais e uma professora formadora que atuavam no polo de ensino do município de Formiga. Foi realizada ainda uma investigação documental visando consubstanciar as informações sobre o desenvolvimento do curso. Na preparação para a realização do estudo de caso, foi produzido um referencial teórico onde se buscou tecer um breve panorama da produção intelectual contemporânea, sobre a importância dos estágios curriculares e sobre o uso das TDIC nas escolas.

Da revisão da literatura realizada destaca-se a contribuição de autores no sentido de valorizar a utilização de novas tecnologias na educação, entendidas estas tecnologias como potenciais colaboradoras do processo de ensino-aprendizagem. Uma ideia recorrente nos autores porém, é que as tecnologias de informação e comunicação não se justificam por si mesmas, devendo sempre estar ligadas a um interesse pedagógico maior, devendo estar conjugadas a objetivos de aprendizagem que determinem o uso e as condições em que serão aplicadas essas tecnologias.

Durante a realização da pesquisa de campo, buscou-se por meio de observações nos espaços de formação, da aplicação de questionário e da realização de entrevistas, verificar as condições de funcionamento do curso de Pedagogia a distância, visando colher informações sobre a estrutura do curso e sobre o desenvolvimento dos estágios curriculares, verificando o uso de tecnologias pelos cursistas, enquanto alunos da graduação e enquanto docentes da educação básica.

Dos dados apurados foi possível traçar um perfil do grupo de cursistas pesquisado, um aspecto relevante remete aos motivos para a escolha em cursar Pedagogia a distância, havendo uma preponderância do aspecto 'vocação' como motivação para a escolha do curso. No polo de ensino investigado havia uma

inconteste predominância feminina dentre os matriculados, sendo que no grupo pesquisado, constituído de dezenove cursistas, todos eram do gênero feminino.

O grupo de cursistas pesquisado era composto por professoras da Educação Infantil, e ainda, de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, que atuavam desde o primeiro até o quinto ano. Em sua maioria as cursistas já possuíam mais de cinco anos de docência, havendo ainda uma parcela que já lecionava a mais de vinte anos, demonstrando uma busca por maior qualificação profissional já numa fase avançada da carreira. Dentre as cursistas pesquisadas a maioria atuava nas redes municipais de ensino, seguidas da rede estadual e em menor número havia as que atuavam na rede particular.

Quanto às condições de trabalho nas escolas, mais especificamente sobre o acesso a tecnologias, ficou caracterizada a presença de aparelhos de computador nas instalações das escolas inclusive com acesso a internet, porém, num universo de dezenove cursistas, apenas doze contavam com ambientes de laboratórios de informática instalados nas escolas em que lecionavam, e ainda assim, apenas a metade das pesquisadas revelaram utilizar estes laboratórios para realização de aulas.

O número expressivo de escolas que não possuíam um laboratório de informática revelou uma realidade educacional ainda carente de recursos tecnológicos, e ainda, o acentuado número de cursistas que contavam com um laboratório instalado mas que não o utilizavam, demonstra um desinteresse de parte considerável das cursistas em lecionar com o apoio de computadores. Há que se considerar porém, que essa ausência de interesse pelo uso dos laboratórios de informática pode estar relacionada em parte à falta de formação e capacitação desses docentes para lidar com novas tecnologias. Pois, conforme foi apurado, uma minoria das cursistas declararam ter realizado algum curso relacionado ao uso de TDIC na educação, as demais não tiveram nenhuma preparação para lidar com essas tecnologias na escola.

Apesar da pouca capacitação para lidar com novas tecnologias as cursistas enfatizaram a importância das tecnologias digitais de informação e comunicação na área educacional, relataram ter interesse em utilizar essas tecnologias nas suas salas de aula, e ainda, declararam de forma unânime que se consideravam aptas a desenvolverem um processo educativo com o auxílio das TDIC.

Foi constatado ainda, que na opinião das cursistas, o uso de TDIC contribui positivamente para a qualidade da educação ministrada, sendo que para a maioria delas, desde o ensino na educação infantil já se deveria utilizar essas tecnologias. Assim, o uso das TDIC seria recomendável a alunos de todas as idades, paralelamente à alfabetização escolar já se poderia ir promovendo também um aprendizado digital.

Porém, na investigação sobre o uso das TDIC pelas cursistas quando ministram aulas, foi possível perceber um equilíbrio entre aquelas que utilizam tecnologias constantemente e aquelas que as utilizam eventualmente, sendo que esse uso se traduziu basicamente a aparelhos de TV e reprodutores de DVDs e CDs, havendo uma reduzida utilização de software educativos. Verificou-se assim, uma tendência ao uso de exibição sonora e de imagens, tendo os computadores um uso mais restrito. Quando se buscou investigar especificamente a realização de aulas com o uso de computadores, foi possível observar uma preferência pelo uso de software educativo, seguido por atividades recreativas/jogos, pesquisa na internet e editoração de textos. Cabe salientar, que um terço dos pesquisados afirmaram que nunca utilizaram computadores com seus alunos em suas aulas.

Nos momentos presenciais do curso, que ocorriam nos encontros nos polos de ensino, era feita a orientação para realização dos estágios, a professora formadora e tutoras presenciais faziam o planejamento dos estágios e discutiam com as cursistas a avaliação das etapas já cumpridas. Esses encontros, segundo apurado nas entrevistas realizadas, eram momentos de sensibilização da turma para o tema no início de cada módulo, espaço para a elaboração de roteiro temático e de preparação da documentação para registro das experiências, dentre outros.

Sobre o embasamento teórico-prático recebido pelas cursistas para realizarem seus estágios, observou-se na fala das entrevistadas que a orientação ocorria gradativamente, sendo que, por meio de um roteiro de observação o cursista ia direcionando suas atividades, nos primeiros semestres aconteciam observações do ambiente escolar e as tarefas iam se ampliando até chegar à docência nos semestres finais. Os três grandes eixos do estágio eram: a observação do espaço escolar; o apoio pedagógico ao professor que se estava acompanhando e, finalmente, a atuação como docente.

Quanto às condições estruturais nas escolas para a realização dos estágios, foram relatadas realidades distintas, segundo as entrevistadas haviam escolas com um aparato tecnológico adequado e, em contraponto, haviam outras onde se encontrava uma estrutura obsoleta ou mesmo onde inexistiam materiais e equipamentos capazes de dar suporte a aulas com uso de TDIC. Nesse sentido, observou-se que a realização dos estágios, embora conveniada entre a instituição proponente do curso e as escolas, não contava a rigor com um acompanhamento *in-loco*, ou seja, as escolas onde as cursistas realizavam seus estágios não eram efetivamente vistoriadas pela instituição proponente no sentido de se averiguar as condições estruturais para o desenvolvimento dos estágios. Assim, estabelecer um contato mais próximo com as escolas nos momentos de estágio foi considerado pelos profissionais do curso como um aspecto a ser aprimorado.

Sobre a competência das cursistas para utilizarem as TDIC quando realizavam seus estágios, cabe salientar que por se tratar de um curso a distância os alunos já eram submetidos a um ambiente favorável ao uso de tecnologias, em virtude da formação eles já participavam de fóruns, chats, acessavam sites diversos e realizavam apresentações em PowerPoint por exemplo. Por conseguinte, o pesquisador tomou como pressuposto, a possibilidade de que nos momentos de estágio haveria uma transposição dos conhecimentos em tecnologia adquiridos ao longo da graduação, porém, conforme ficou evidenciado nas respostas ao questionário, os momentos de estágio não se mostraram profícuos ao uso de TDIC.

Consultadas sobre a aptidão para lecionar durante os estágios curriculares, a totalidade das cursistas se declarou estar parcialmente ou completamente aptas para realizar o estágio e, quando questionadas sobre quais tecnologias utilizaram durante os estágios, fossem elas de base digital ou não, como Retroprojeter, Projetor de Slides, Videocassete, Aparelho de DVD, Projetor Multimídia, Lousa Digital ou Computador, a grande maioria das cursistas informaram que não utilizaram nenhum tipo de tecnologia nos seus estágios curriculares.

Quanto a aplicação de estratégias de ensino com uso específico de TDIC, foi relatado um quadro semelhante ao acima, houve preponderância do uso de DVDs com exibição de imagens (filmes, documentários) e exibição sonora por CDs (músicas, contos), porém, embora tenham afirmado que o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação tornaria o estágio mais atrativo para os

alunos, um número expressivo de pesquisadas declarou que não utilizou nenhuma estratégia tecnológica com TDIC durante os estágios.

Quanto ao uso específico do computador nas atividades desenvolvidas durante os estágios, uma parcela pequena das respondentes relataram ter utilizado jogos eletrônicos, projetores (PowerPoint) ou editores de texto (Word), mas novamente, a grande maioria das pesquisadas, revelou não ter utilizado nenhum programa de informática.

Os resultados apontam um cenário de pouca utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação durante a realização dos estágios curriculares, à exceção da utilização de CDs e DVDs, o uso de novas tecnologias se mostrou bastante reduzido. Ressalvada a existência de ambientes escolares sem uma estrutura tecnológica adequada, ficou caracterizada uma negativa de parte expressiva dos cursistas em utilizar novas tecnologias, as causas dessa negativa podem estar associadas à ausência de formação específica em TDIC, mas podem também estar relacionadas a uma dinâmica pouco autônoma dos estágios, em que comumente os estagiários realizam a atividade seguindo um roteiro pré-estabelecido que pode acabar por inibir as tentativas de inovação, inclusive um eventual ímpeto em utilizar novidades tecnológicas nas salas de aula.

Assim, a presente pesquisa de dissertação buscou colaborar para um melhor entendimento do processo educativo que se desenvolve na execução das práticas de ensino, mais precisamente, nos estágios curriculares do curso de Pedagogia a distância, com relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. A constatação de que os discentes não se apropriaram adequadamente das TDIC no seu processo formativo, pode servir de alerta sobre a não transposição didática, uma vez que, apesar da vivência de uma aprendizagem embasada em tecnologia, nos momentos de colocar em prática as situações de ensino-aprendizagem vivenciadas, a maioria dos estagiários abriu mão do uso de novos recursos tecnológicos.

Como possibilidade de ampliação do estudo realizado poder-se-ia averiguar o uso das TDIC especificamente em escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que comprovadamente, detenham um aparato tecnológico atualizado, capaz de dar suporte a um trabalho docente ancorado no uso das TDIC. Assim, garantidas as condições estruturais apropriadas, o foco de uma futura

investigação seria delimitado de forma mais restrita, recaindo mais objetivamente sobre o interesse/disposição dos pesquisados em utilizar TDIC durante seus estágios.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. Parte II, pág. 109-188.

ARAÚJO, Patrícia Maria Caetano de. **Um olhar docente sobre as tecnologias digitais na formação inicial do pedagogo**. 160p. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Dissertação de mestrado. 2004.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. Cap.2, p.67-132.

BRASIL. **Decreto nº 5.622 de 20 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. DF. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm >. Acesso em: 03 out. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006a**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB Brasília. DF. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm >. Acesso em: 04 out. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. DF. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm >. Acesso em: 03 out. 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006b**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília. DF. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf >. Acesso em: 03 out. 2012.

BRUNNER, José Joaquín. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, Juan Carlos (org.). **Educação e novas tecnologias**. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2004.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COSTA, Celso José da. **Modelo de implantação de educação superior e a distância**. Revista Brasileira de Informática na Educação, nº 15, maio 2007. Disponível em: < <http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/63/53> > Acesso em: 03 out. 2012.

COSTA, José Wilson da; PAIM, Isis. Informação e conhecimento no processo educativo. (Org.) COSTA, José Wilson; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. Cap. 1, p. 15-38.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; CUNHA, Suzana Ezequiel da. **Os caminhos da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2004.

CRUZ, Wladia Bessa da. Experiências utilizando ferramenta síncrona na educação. In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo et al. **Experiências com tecnologias de informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2006. p. 105-142.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; VIEIRA, Jarbas Santos; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha et al. **A intensificação do trabalho docente: Tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. P. 113-133.

DEMO, Pedro. **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha; FIDALGO, Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (org.). **A intensificação do trabalho docente: Tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2009. p. 91-112.

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

GUIMARÃES, Ângelo de Moura; DIAS, Reinildes. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana et al. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 23-42.

KENSKI, Vani Moreira. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, Raquel Goulart et al. **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. 2.ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003a. P. 74-84.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003b.

KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 11.ed. São Paulo: Papirus, 2005. p. 39-51.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIGUORI, Laura M. As novas tecnologias da informação e da comunicação no campo dos velhos problemas e desafios educacionais. In: LITWIN, Edith et al. **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LION, Carina Gabriela. Mitos e realidades na tecnologia educacional. In: LITWIN, Edith et al. **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LITWIN, Edith. **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LITWIN, Edith. **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, Simão Pedro. Tecnologia, educação contemporânea e desafios ao professor. In: JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. **A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MARTÍNEZ, Jorge H. Gutiérrez. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: TEDESCO, Juan Carlos et al. **Educação e novas tecnologias**. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2004.

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e o uso da Tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. Cap.3, p.133-173.

MORAES, Raquel de Almeida. **Informática na educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 4.ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. Cap.1, p.11-65.

OLIVEIRA, Celina Couto de; COSTA, José Wilson da; MOREIRA, Mercia. Ambientes informatizados de aprendizagem. In: COSTA, José Wilson; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. Cap. 1, p. 15-38.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: possibilidades de efetivação do trabalho como elemento articulador da relação teoria-prática. In: SILVA, Sérgio Pereira da Silva. **Teoria e Prática na Educação**. Catalão: Ed. UFG, 2008. p. 126-148.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANCHO, Juana Maria et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade, cidadania**. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 9.ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

APÊNDICES



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Pró-Reitoria de Pesquisa e de Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pesquisa na Área de Educação

N.º Registro CEP: CAAE 16703513.2.0000.5137 – Número do Parecer: 382.039

Título da pesquisa de mestrado:
INFLUÊNCIAS DAS TIC NO DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS DE ENSINO:
Estágios curriculares do curso de pedagogia a distância.

Prezado(a) Coordenador(a) / Professor(a) Formador(a) / Tutor(a),

A presente pesquisa busca compreender como as Tecnologias de Informação e Comunicação influenciam o desenvolvimento das práticas de ensino nos estágios curriculares do curso de pedagogia a distância. A pesquisa é desenvolvida pelo mestrando da PUC/Minas, Renato Kennedy Oliveira Rodrigues (renatokennedy@ig.com.br), sob a orientação do Prof. Doutor José Wilson da Costa.

Sua participação consiste na concessão de entrevista e resposta a questionário com a finalidade de colaborar com informações, relatos e opiniões sobre o desenvolvimento do Curso. Na oportunidade, serão feitos registros da conversa realizada, sendo que, havendo consentimento, a entrevista será gravada.

Após o término do estudo as entrevistas gravadas serão apagadas e suas respectivas transcrições e demais questionários que contenham identificação serão destruídos.

Sua opinião enquanto participante do curso de Pedagogia é importante para a realização deste estudo, a colaboração na pesquisa é voluntária e não haverá nenhuma espécie de constrangimento, imposição ou direcionamento quanto ao teor das opiniões emitidas. As informações coletadas são sigilosas e serão divulgadas em forma amostral, garantindo assim a privacidade e liberdade de expressão dos participantes.

Contatos com a Coordenação de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

da PUC/Minas, poderão ser realizados na Av: Itaú, 505 - Dom Cabral - Belo Horizonte/MG, ou pelo telefone: (31) 3412.7269, ou E-mail: pged@pucminas.br.

Para esclarecer dúvidas referentes às questões éticas do estudo, procurar a Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas, no endereço Av. Dom José Gaspar, 500 - Coração Eucarístico - Belo Horizonte – MG, Prédio 03, 2º. Andar, ao lado da sala 218, ou pelo telefone (031) 3319-4517, ou cep.proppg@pucminas.br.

Belo Horizonte, de de 2013

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Renato Kennedy Oliveira Rodrigues
Pesquisador

INFLUÊNCIAS DAS TDIC NO DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS DE ENSINO:
Estágios curriculares do curso de pedagogia a distância.

Orientador: Prof. Dr. José Wilson da Costa

Orientando: Renato Kennedy Oliveira Rodrigues

A presente pesquisa busca compreender como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, influenciam o desenvolvimento das práticas de ensino nos estágios curriculares do curso de pedagogia a distância. Essas novas tecnologias estão presentes no cotidiano contemporâneo e no meio educacional, como exemplos de TDIC temos: Computadores interligados ou não à internet, Aparelho de reprodução de DVD's, Projetor Multimídia, Lousa Digital; Mídias como CD's musicais ou DVD's contendo filmes e documentários; Programas informatizados como Editores de texto (Word), Planilhas eletrônicas (Excel), Projetor de telas (Power-Point) e *Software* Educativos, dentre outros.

Os respondentes deste questionário terão seu sigilo preservado, na pesquisa não constará identificação nominal dos colaboradores.

Caso o pesquisado leccione em mais de uma escola deverá responder o questionário considerando a escola em que trabalhe há mais tempo.

QUESTIONÁRIO

1. E-mail: _____

2. Sexo

() Feminino () Masculino

3. Faixa etária em que está incluído

() até 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos

51 a 60 anos

mais de 60 anos

4. Maior formação concluída

Nível Médio Nível Superior Pós Graduação

5. Turno(s) em que leciona:

Manhã

Tarde

Noite

Não leciono

6. Ano(s) em que leciona:

Primeiro Período Pré-Escolar

Segundo Período Pré-Escolar

Primeiro Ano do Ensino Fundamental

Segundo Ano do Ensino Fundamental

Terceiro Ano do Ensino Fundamental

Quarto Ano do Ensino Fundamental

Quinto Ano do Ensino Fundamental

7. Tempo de atuação como docente:

Até 5 anos

Mais de 5 anos até 10 anos

Mais de 10 anos até 20 anos

Mais de 20 anos até 30 anos

Mais de 30 anos

8. A escola em que trabalha pertence à rede:

- Municipal
- Estadual
- Particular

9. Em sua residência, você possui:

- Computador
- Smartphone
- Tablet
- Notebook
- Serviço de internet
- Impressora
- Aparelho digitalizador (*Scanner*)
- Nenhum dos itens acima

10. Na escola em que leciona você tem disponível:

- Computador
- Serviço de internet
- Impressora
- Aparelho digitalizador (*Scanner*)
- Nenhum dos itens acima

11. Qual(is) o(s) motivo(s) da escolha do Curso de Pedagogia? (Pode marcar mais de uma resposta)

- Vocação
- Status* profissional

- Retorno financeiro
- Ausência de melhor opção
- Influência de terceiros - Qual? Familiar Amigos Outros

12. Qual o motivo da escolha por uma graduação a Distância? (Pode marcar mais de uma resposta)

- Maior qualidade
- Maior autonomia
- Maior comodidade
- Gratuidade
- Outro – Qual: _____

13. Já realizou algum curso relacionado ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação?

- Sim Não

14. Já realizou algum curso relacionado ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação fora do ambiente educacional?

- Sim Não

15. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação são essenciais à vida cotidiana atual ?

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

16. Com relação ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na vida cotidiana, você se considera:

- Apto a utilizá-las
- Parcialmente capaz de utilizá-las
- Incapaz de utilizá-las

17. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação são fundamentais na área educacional ?

- Discordo totalmente
- Discordo
- Nem concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

18. Com relação à preparação para o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação, você se considera:

- Apto a utilizá-las
- Parcialmente capaz de utilizá-las
- Incapaz de utilizá-las

19. Com relação ao interesse pelo uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação, você se considera:

- Interessado em utilizá-las
- Indiferente a sua utilização
- Não interessado em utilizá-las

20. Em qual(is) etapas de ensino você acha mais necessário o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação? (Pode marcar mais de uma resposta)

- Educação Infantil

- Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Anos Finais do Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Em todas as etapas indistintamente
- Não é necessário em nenhuma etapa

21. Com que frequência você utiliza Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na sala de aula?

- Em todas as aulas
- Uma vez por semana
- Uma vez por mês
- Eventualmente
- Não utiliza

22. Quais aparelhos tecnológicos você mais utiliza em sala de aula? (Pode marcar mais de uma resposta)

- Retroprojektor
- Projetor de Slides
- Vídeo-Cassete
- Aparelho de DVD
- Projetor Multimídia
- Lousa Digital
- Computador

23. Qual(is) estratégia(s) tecnológica(s) você mais utiliza em sala de aula? (Pode marcar mais de uma resposta)

- Exibição sonora (Músicas, Contos)

- Exibição de imagens (Filmes, Documentários)
- Projeção de programas eletrônicos (Ex.: Word, Excel, Power-Point)
- Uso de jogos eletrônicos
- Uso de *Software* Educativos
- Apresentações em Lousa Digital
- Nenhum dos citados acima

24. Quais programas computacionais você mais utiliza em sala de aula? (Pode marcar mais de uma resposta)

- Criação/Projeção de conteúdos com uso de Editor de texto (Ex.: Word)
- Criação/Projeção de conteúdos com uso de Planilha Eletrônica (Ex.: Excel)
- Criação/Projeção de conteúdos por meio de telas (Ex.: Power-Point)
- Apresentações em Lousa Digital
- Software* Educativos
- Nenhum dos citados acima

25. Qual(is) tipo(s) de atividade(s) você desenvolve com seus alunos quando utiliza o computador? (Pode marcar mais de uma resposta)

- Pesquisa de informações na internet
- Criação/editoração de textos
- Atividades recreativas/jogos
- Uso de software educativos
- DVD's com enciclopédias
- Não utilizo computadores com meus alunos

26. Seus alunos fazem uso de computadores portáteis (Ex.: Notebook, Netbook) em suas aulas:

- Diariamente

- Semanalmente
- Mensalmente
- Eventualmente
- Não fazem uso

27. A escola em que você leciona possui laboratório de informática?

- Possui
- Não possui

28. Com que frequência você utiliza o laboratório de informática de sua escola para lecionar?

- Diariamente
- Semanalmente
- Mensalmente
- Eventualmente
- Não utiliza

29. Em sua opinião os estágios curriculares do Curso de Pedagogia a Distância são:

- São essenciais na formação do pedagogo
- São complementares à formação do pedagogo
- São irrelevantes na formação do pedagogo

30. Você se considera apto a ministrar aulas nos estágios curriculares:

- Completamente competente
- Parcialmente competente
- Incompetente

31. O uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação torna o estágio mais atrativo para os alunos ?

- () Discordo totalmente
- () Discordo
- () Nem concordo nem discordo
- () Concordo
- () Concordo totalmente

32. Durante a realização de seus estágios curriculares no curso de pedagogia, você utilizou alguma destas tecnologias com seus alunos em sala de aula ?

- () Uso de Retroprojektor
- () Uso de Projetor de Slides
- () Uso de Vídeo-Cassete
- () Uso de Aparelho de DVD
- () Uso de Projetor Multimídia
- () Uso de Lousa Digital
- () Uso de Computador
- () Não utilizei estas tecnologias

33. Durante a realização de seus estágios curriculares no curso de pedagogia, você utilizou alguma destas estratégia(s) tecnológica(s) com seus alunos ?

- () Exibição sonora (Músicas, Contos)
- () Exibição de imagens (Filmes, Documentários)
- () Uso de enciclopédias eletrônicas
- () Apresentações em Lousa Digital
- () Outra – Qual: _____
- () Não utilizei nenhuma estratégia tecnológica

34. Durante a realização de seus estágios curriculares no curso de pedagogia, você utilizou algum destes programas computacionais com seus alunos ?

Criação/Projeção de conteúdos com uso de Editor de texto (Ex.: Word)

Criação/Projeção de conteúdos com uso de Planilha Eletrônica (Ex.: Excel)

Criação/Projeção de conteúdos por meio de telas (Ex.: Power-Point)

Uso de jogos eletrônicos

Uso de *Software* Educativos

Outro – Qual: _____

Não utilizei nenhum programa computacional

35. Durante a realização de seus estágios curriculares você teve a liberdade de utilizar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas aulas que ministrou ?

Sim Não

36. Durante a realização dos estágios curriculares você percebeu interesse dos alunos por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação ?

Grande interesse

Razoável interesse

Nenhum interesse

37. Em sua opinião, aulas utilizando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação devem ser ministradas a partir:

Da Educação Infantil

Dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Do Ensino Médio

Do Ensino Superior

38. O uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem escolar ?

- () Discordo totalmente
- () Discordo
- () Nem concordo nem discordo
- () Concordo
- () Concordo totalmente

39. Preencha as lacunas abaixo considerando o seu entendimento sobre o uso de novas tecnologias na sala de aula.

(1) Concordo totalmente / (2) Concordo parcialmente / (3) Não tenho opinião formada / (4) Discordo totalmente.

- () O uso de recursos áudio-visuais torna a aula mais prazerosa para o aluno.
- () O uso da internet em sala de aula amplia a possibilidade de aquisição de conhecimentos.
- () A utilização de computadores na sala torna a aula mais interessante para os alunos.
- () O uso de computadores na sala de aula deve ser regulado pelo professor.
- () O uso de *Smartphones* deve ser proibido em sala de aula.
- () A escrita no quadro deve ser substituída pela Lousa Digital.
- () O professor deve reservar um tempo específico para o uso de tecnologias em sala de aula.
- () Preparar uma aula com uso de recursos tecnológicos é mais difícil para o professor do que preparar uma aula dita convencional.
- () Ministrando uma aula com uso de recursos tecnológicos é mais difícil para o professor.
- () Avaliar uma aula com uso de recursos tecnológicos é mais complicado que avaliar uma aula dita convencional.

FIM DO QUESTIONÁRIO. MUITO OBRIGADO PELA VALIOSA COLABORAÇÃO.