

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: MÍDIA E CONHECIMENTO**

Vera Lúcia Ramos de Oliveira

**O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: UM
ESTUDO DE CASO NA UESC - BA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Florianópolis
2002

Vera Lúcia Ramos de Oliveira

**O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA:
UM ESTUDO DE CASO NA UESC-BA**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de
Produção da Universidade Federal de Santa
Catarina como parte dos requisitos para obtenção
do grau de Mestre em Engenharia de Produção.

Orientador: Prof^a. Dra. Vânia Ribas Ulbricht

Co-Orientadora: Prof^a. Ms. Leandra Ulbricht

**Florianópolis
2002**

O48

Oliveira, Vera Lúcia Ramos de.

O uso das novas tecnologias no curso de Pedagogia : um estudo de caso na UESC-Ba / Vera Lúcia Ramos de Oliveira. – Florianópolis : UFSC, 2002.

141f. : il. ; anexos.

Orientador: Vânia Ribas Ulbricht.

Co-orientadora: Leandra Ulbricht.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina.

Bibliografia: p. 116-122.

1. Tecnologia educacional. 2. Ensino assistido por computador. I. Universidade Estadual de Santa Cruz. II. Título.

CDD 371.39445

Vera Lúcia Ramos de Oliveira

**O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA:
UM ESTUDO DE CASO NA UESC-BA**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de **Mestre em Engenharia de Produção** no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da **Universidade Federal de Santa Catarina**

Florianópolis, 20 de dezembro 2002

Edson Pacheco Paladini, Dr.
Coordenador do Programa

Banca Examinadora

Prof. Dr. Luiz Fernando Gonçalves
de Figueiredo
Membro

Profa. Dra. Vânia Ribas Ulbricht
Orientador

Prof. Dr. Eduardo Félix Ribeiro Romaneli
Membro

Prof. Ms. Leandra Ulbricht
Co-orientadora

Dedico este trabalho aos alunos, ex-alunos e professores da UESC que, direta ou indiretamente, dele participaram, em reconhecimento às contribuições prestadas ao longo processo de formação de professores na UESC, registrando neste momento de mudança, suas marcas na história da educação grapiúna.

Dedico também a Valtércio, esposo e companheiro querido e as amadas filhas Emanoela, Milena e Vanessa, como exemplo de trabalho e perseverança.

AGRADECIMENTOS

À Deus, senhor da história e da minha vida, por ter me conduzido e concedido a graça de realizar este trabalho.

À professora Vânia Ulbricht orientadora, pela competência como conduziu a orientação deste estudo, pelo apoio e confiança.

À professora Leandra Ulbricht, dedicada e fiel co-orientadora, pela sensibilidade humana e principalmente, pela contribuição, pela compreensão e incentivo demonstrados.

À Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC pela a oportunidade e, de modo especial ao Instituto Anísio Teixeira – IAT, pela iniciativa e pela ousadia de tornar esse curso uma realidade.

Às professoras Sylvia Ganem Assmar e Vera Mendes Neves, pela competência, paciência, sabedoria, e apoio demonstrados na coordenação deste curso.

Aos professores do Mestrado em Mídia e Conhecimento convênio UFSC/IAT, por contribuírem nesta caminhada.

Aos colegas do Mestrado pelas trocas de conhecimentos e pela oportunidade de partilhar sucessos, insucessos e, assim amadurecer para a convivência em grupo.

À professora Rosenaide P. dos R. Ramos, que pelo desprendimento, pelas orientações e incentivos, contribui para a realização deste trabalho.

Aos colegas e funcionários do Departamento de Ciências da Educação da UESC, pelo apoio e colaboração.

A Jesuíno Oliveira e a toda equipe do Colégio Firmino Alves que, assumindo as lacunas administrativas por esse tempo dedicado ao mestrado, contribuíram de diferentes formas para a realização deste trabalho.

À professora Vanda Magalhães pelos cuidados e revisões de língua portuguesa deste trabalho.

À professora Irene Cazorla pela atenciosa e cuidadosa revisão deste trabalho.

A Vítor Villas – Bôas, pela eficiência e sensibilidade estética na apresentação gráfica do trabalho.

*“A educação é comunicação, é diálogo,
na medida em que não é a transferência do
saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores
que buscam a significação dos significados.”*

Paulo Freire

RESUMO

OLIVEIRA, Vera Lúcia Ramos de. **O uso das Novas Tecnologias no Curso de Pedagogia: Um Estudo de Caso na UESC-BA**. 2002. 141f. Dissertação. (Mestrado em Engenharia da Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis-SC.

O presente estudo se propôs investigar o uso das Novas Tecnologias no curso de Pedagogia da UESC - BA, procurando identificar quais os fatores que dificultam, contribuem ou impedem a realização de um trabalho em consonância com a concepção teórico-metodológica contida na nova proposta do curso que, ao introduzir a disciplina Tecnologia Educacional tentou atualizá-lo face às novas exigências educacionais. Foram sujeitos da pesquisa 16 professores e 50 alunos que preencheram um questionário para levantar o uso dos recursos tecnológicos no processo ensino-aprendizagem. Os resultados demonstraram que as novas tecnologias, sobretudo, o computador e a Internet, não eram utilizados pela maioria dos professores e alunos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e que os fatores que dificultam essa consonância estão diretamente relacionados não somente à implementação da proposta e aos aspectos administrativos mas também à necessidade de uma urgente reformulação/reestruturação do curso dada a contingência do momento atual, e à necessidade da inserção das novas tecnologias no curso de modo a adequá-lo às novas demandas sociais.

Palavras-chave: Educação, Universidade, Tecnologia Educacional, Pedagogia,
Prática Pedagógica.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Vera Lúcia Ramos de. **O uso das Novas Tecnologias no Curso de Pedagogia: Um Estudo de Caso na UESC-BA**. 2002. 141f. Dissertação. (Mestrado em Engenharia da Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis-SC, Brazil.

The present study intends to investigate the usage of New Technologies in the course of Pedagogy in U.E.S.C-BA. Searching to identify the issues that make difficult contribute and prevent the performance of a work in accordance to the theoretical methodological concept, within the new proposition of the course that introduces the subject of Educational Technology trying to update in view of the new educational demands. Questionnaires were used, involving educators and learners in order to increase the usage of technological resources in the process of teaching and learning, concluding that the new technologies mainly the computer and Internet were not used for the majority of the educators and learners in the development of Pedagogical work. The results demonstrate that the issues which make the harmony difficult are directly linked not to the execution of the proposition and the administrative aspects but also to the necessity of urgent new structure of the course, due to the contingency of the present moment and to the necessity of the insertion of new technologies in the course, in order to make it suitable to the new social demands.

Keywords: Education, University, Educational Technology, Pedagogy, Pedagogical Practice.

Lista de Figuras
Lista de Tabelas
Lista de Siglas

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	16
1. introdução	16
1.1. Situando a Temática	18
1.2. Questões de Pesquisa.....	19
1.3. Objetivos do Trabalho.....	19
1.3.1. Objetivo Geral	19
1.3.2. Objetivos Específicos	19
1.4. Justificativa e Relevância do Trabalho.....	20
1.5. Metodologia Utilizada e Limitações.....	21
1.5.1. Contextualização da Pesquisa.....	21
1.5.2. Tipo de Estudo.....	21
1.5.3. Estratégias e Descrição dos Instrumentos.....	23
1.5.4. Coleta de Dados.....	23
1.5.5. Tratamento dos Dados.....	24
1.5.6. Limites da Investigação.....	24
1.6. Estrutura do Trabalho.....	24
CAPÍTULO II	26
2. Tecnologia E Educação – Encontros e Desencontros.....	26
2.1. Introdução.....	26
2.2. Contextualizando a Tecnologia no Campo da Educação.....	27
2.3. Tecnologia e Prática Pedagógica.....	31
2.4. Tecnologia Educacional e Formação de Professores.....	34
2.5. Tecnologia e Mediação Pedagógica.....	39

2.6. Novas Tecnologias e Prática Docente.....	45
2.6.1. O Computador na Educação.....	45
2.6.2. O Computador como Máquina de Ensinar.....	47
2.6.2.1. Programas Tutoriais	48
2.6.2.2. Exercício e Prática – a memorização através do computador	49
2.6.2.3. Simulação – exploração auto dirigida	49
2.6.3. O Computador como Ferramenta para Aprender	51
2.6.3.1. Os Aplicativos – manipulando as informações	52
2.6.3.2. Resolução de Problemas – uma forma de aprendizagem	53
2.6.3.3. Controle de Processo – aprender a controlar programas	53
2.6.3.4. O Computador - Comunicador de informações	54
2.6.3.5. A Internet – O Mundo em Suas Mãos	55
2.7. Conclusões do Capítulo	58
CAPÍTULO III	61
3. A Educação Superior No Brasil.....	61
3.1. Introdução.....	61
3.2. Contextualizando a Educação Superior	62
3.2.1. Breve Referência Histórica.....	62
3.3. A Educação Superior na Égide da Lei Nº 9394 – LDB – Abertura e Flexibilidade	65
3.3.1. Princípios e Fins.....	65
3.4. Plano Nacional de Graduação.....	68
3.5. Formação Superior: Uma Construção da Práxis.....	69
3.6. O Curso de Pedagogia – Caminhos e Descaminhos.....	71
3.7. O Curso de Pedagogia da UESC - O que temos e o que precisamos	77
3.7.1. Histórico do Curso	77
3.7.2. Currículo Atual de pedagogia da UESC	79
3.7.2.1. Base Legal	79
3.7.2.2. Organização curricular	79
3.7.2.3. Composição dos Grupos de matérias	80
3.7.2.4. Mapa curricular	80

CAPÍTULO IV	82
4. Apresentação e Análise dos Dados e Resultados.....	82
4.1. Sobre o curso, os docentes e alunos do Curso de Pedagogia.....	82
4.1.1. Os Docentes.....	82
4.1.2 Os Alunos	85
4.1.3. O Olhar dos Professores e Alunos sobre o Curso.....	86
4.1.4. Concepção, Domínio e Uso da Tecnologia no Curso	89
4.1.5. Sobre o Curso e as Novas Tecnologias	98
CAPÍTULO V	111
5. Conclusões e Recomendações	111
5.1. Conclusões.....	111
5.2. Recomendações para a UESC.....	113
5.3. Recomendações para Futuros Trabalhos.....	114
REFERÊNCIAS	116
ANEXO 1	123
ANEXO 2	126
APÊNDICE 1	132
APÊNDICE 2	137

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Relação Homem – Máquina e Processos Educativos	45
Figura 2: O Computador como Máquina de Ensinar	47
Figura 3: Computador – Ferramenta Educacional	51
Figura 4: Distribuição dos Professores por Faixa Etária	82
Figura 5: Distribuição dos Professores Segundo Regime de Trabalho	82
Figura 6: Tempo de Serviço dos Professores na Docência e no Curso de Pedagogia	84
Figura 7: Formação no Nível Médio dos Alunos	85
Figura 8: Ocupação dos Alunos	85
Figura 9: Avaliação dos Professores quanto ao uso das NTIC na prática docente	101
Figura 10: Utilização do Computador na Residência e na UESC pelos Professores e Alunos	102
Figura 11: Utilização da Internet na Residência e na UESC pelos Professores e Alunos	104
Figura 12: Comunicação dos Professores e Alunos via Correio Eletrônico	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Formação Acadêmica dos Professores	84
Tabela 2: Considerações sobre a Reformulação Curricular pelos Professores e Alunos	87
Tabela 3. Participação dos Professores e alunos junto ao Colegiado	89
Tabela 4: Recursos Tecnológicos Disponíveis na Instituição e Utilizados na Sala de Aula segundo Professores e Alunos	90
Tabela 5: Classificação dos Recursos de Ensino Utilizados	91
Tabela 6: Vantagens da Utilização dos Recursos no Ensino na Opinião dos Alunos	92
Tabela 7: Finalidade da Utilização dos Recursos pelos professores na visão dos alunos	93
Tabela 8: Conhecimentos Adquiridos pelos Alunos através da Disciplina Tecnologia Educacional	95
Tabela 9: Considerações quanto a inserção das Novas Tecnologias no Curso de Pedagogia	98
Tabela 10: Motivos que Justificam a Utilização dos Recursos tecnológicos na Formação do Pedagogo	99
Tabela 11: Domínio das Novas Tecnologia pelos Professores e Alunos ...	100
Tabela 12: Classificação das Finalidades de Utilização do Computador ...	104
Tabela 13: Principais Dificuldades de Utilização dos Recursos Tecnológicos pelos Professores e Alunos	107

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Professores da Educação

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

D. A. – Diretório Acadêmico

FAFI – Faculdade de Filosofia de Itabuna

FESPI – Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna

FORGRAD – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NTCI – Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

PDCP – Proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia

PNG – Plano Nacional de Graduação

PROGRAD – Pró – Reitoria de Graduação

SESU – Secretaria de Educação Superior

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

CAPÍTULO I

... é a partir do educador que temos que vamos caminhar para o educador que queremos ter. E a passagem do que se propõe como ideal aquilo que ainda não temos, para o que é necessário e desejado, se faz somente pelo possível. Onde encontrar as condições da possibilidade? No único espaço que ela já existe exatamente como possibilidade: o real o já existente.

Terezinha Rios.

1. INTRODUÇÃO

Diante das rápidas e imprevisíveis mudanças que vêm ocorrendo no mundo, decorrentes das mudanças de paradigmas em todas as áreas – ambiental, social, política, científica e tecnológica, o sistema educacional e a formação e qualificação permanente de professores tem se constituído em constante preocupação da sociedade que, reconhecendo a educação do homem contemporâneo como necessidade e tarefa de fundamental importância, vem investindo nesses setores procurando adequá-los às novas demandas sociais.

No novo modelo de sociedade, a formação do profissional da educação exige hoje, mais do que nunca, uma sólida formação humana, política e técnica, necessárias ao desempenho e a qualidade do trabalho exigido na contemporaneidade, face aos novos padrões éticos e novos desafios humanos e profissionais.

A nova realidade exige qualificações cada vez mais elevadas tornando as necessidades educacionais das populações cada vez maiores.

Nesse sentido a formação de professores tem sido objeto de reflexão e análise nos trabalhos, cada vez mais freqüentes, de educadores, autores e críticos, que têm investigado essa questão direcionando as discussões em torno dos currículos dos cursos de formação de professores e, de modo especial, o curso de Pedagogia que, segundo Brzezinski (1996), Libâneo (2000) e Pimenta (1996) em consequência do processo histórico do curso, marcado por uma série de ambigüidades e contradições, encontra-se esvaziado de um cunho filosófico, sociológico, psicológico e pedagógico, e, por isso não tem dado conta do preparo e formação de

profissionais capacitado o suficiente para reconhecerem que a ação educacional deve resultar da relação sujeito-tempo-história.

Esse curso, para estes autores, vem se constituindo em grandes desafios tanto para as políticas públicas educacionais como para instituições como a universidade, que, neste contexto, necessitam acompanhar e se adaptar às alterações ambientais provocadas pela presença de novas tecnologias e desafiadas a produzir tecnologias que assegurem a seus egressos a capacidade de um excelente desempenho profissional, social e humano.

Para Foresti (1997) a universidade tem sido foco de atenção quanto a qualidade do trabalho acadêmico que desenvolve e à competência dos profissionais que forma. De acordo com o autor quando se questiona o desempenho do profissional formado pela universidade, é a qualidade do ensino ministrado que está sendo objeto de avaliação. Esta implica uma reflexão sobre o papel do professor e sobre a prática pedagógica dentro da universidade.

Nesse sentido, como alvo de estudos, pesquisas e publicações, o curso de Pedagogia também tem sido motivo de uma série de eventos, encontros, congressos, seminários, fóruns e movimentos que, necessariamente, se encerram com propostas de mudanças referentes aos aspectos da qualidade da formação, valorização social e salarial, atualização/qualificação e condições de trabalho dos profissionais em educação.

Entretanto, algumas dessas propostas, ainda se encontram sem uma efetiva implantação e implementação, a exemplo, respectivamente, as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e o Plano Nacional de Graduação que, somadas a outras propostas, como afirma Ramos (1997) ainda não conseguiram sensibilizar, a contento, os gestores da educação não só para um novo olhar mas, para um novo pensar, sentir e agir sobre a formação de professores.

No âmbito das pesquisas que buscam investigar os aspectos do curso encontramos os trabalhos de Brzezinski (1996), Carneiro (1998), Ferreira (1998), Freire (1996), Guitiérrez (1996), Libâneo (1996 e 2000), Litwin (1997) Masetto (1997 e 2000), Moran (1998 e 2000), Pimenta (1996), Pretto (1996) entre outros.

Em todos esses e em outros trabalhos, reunidos para a fundamentação desse estudo, verifica-se, na maioria deles, a preocupação em apresentar e discutir a

importância da inserção das novas tecnologias no curso de formação de professores o qual se encontra em situação de crise face às exigências de se formar um educador que domine os conhecimentos necessários à construção de uma prática pedagógica transformadora e postura profissional que atenda aos ditames da sociedade hodierna e às necessidades e interesses de um novo pedagogo para atuar nesse novo tempo.

A reflexão sobre essas questões, diante do reconhecimento da importância da educação e dos educadores e a preocupação em tornar mais significativa a prática docente na Universidade ensejaram a realização deste estudo com a intenção de possibilitar subsídios para a construção crítica de um caminho através de propostas, programas, reformas etc, no currículo do curso.

1.1. Situando a Temática

A discussão e a compreensão da problemática referente à utilização das novas tecnologias que permeiam o curso de Pedagogia da UESC, objeto de investigação deste trabalho, surgiu da preocupação central com as reais possibilidades de integrar educação, comunicação e prática docente em um trabalho que tenha significado na Universidade.

A opção pela ênfase da utilização das novas tecnologias da Informação e da Comunicação na prática pedagógica do pedagogo, se deu pelo fato de que percebeu-se a situação por que passa os professores, em termos das dificuldades encontradas quanto à utilização desses recursos e, mais ainda, quanto à incorporação dos meios de comunicação de maneira acrítica sem integrá-los efetivamente a uma prática educativa fundamentada teoricamente e desvinculada dos objetivos do curso.

Sendo os recursos tecnológicos, na verdade, meios de comunicação utilizados na mediação do ensino e da aprendizagem, necessário se faz atualizar e ampliar os conhecimentos nas áreas da educação e da comunicação bem como é imperioso ao educador-comunicador tornar-se competente, conhecedor e reconhecedor da importância da utilização das modernas tecnologias na sua prática docente, frente às mudanças que se fazem presentes na sociedade.

Dessa forma, buscou-se fundamentar os argumentos sobre a dimensão técnico-metodológica referente à problemática da utilização dos recursos tecnológicos, e, posteriormente, sobre a dimensão teórico-pedagógica que provoca a reflexão sobre o tema que envolve o problema: o uso das novas tecnologias no Curso de Pedagogia da UESC.

1.2. Questões de Pesquisa

Partindo das razões anteriormente apresentadas, foram propostas as seguintes questões de pesquisa:

- O curso de pedagogia da UESC, tem formado profissionais/pedagogos com o perfil necessário ao desempenho profissional de modo a atender as novas demandas do atual contexto sócio-educacional e tecnológico?
- Qual a concepção, domínio e utilização dos recursos tecnológicos que se manifestam com maior frequência na prática docente?
- Como as novas tecnologias podem contribuir para elevar o nível da qualidade do ensino e da aprendizagem?

Ao propor a presente investigação, a intenção foi claramente no sentido de provocar e contribuir nas discussões a respeito das dificuldades, necessidades e possibilidades do educador quanto à utilização das novas tecnologias, bem como da importância da inserção destas no currículo do curso.

1.3. Objetivos do Trabalho

1.3.1. Objetivo Geral

Analisar a prática docente desenvolvida na UESC pelos professores e alunos do curso de Pedagogia.

1.3.2. Objetivos Específicos:

- Identificar a concepção, o domínio e a utilização dos recursos tecnológicos pelos professores e alunos do curso.

- Verificar no currículo do curso a existência de disciplinas voltadas para a discussão teórico-prática dos recursos tecnológicos.
- Identificar os recursos tecnológicos de maior utilização pelos professores e alunos do curso no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.
- Verificar as finalidades da utilização dos recursos tecnológicos nas práticas docente e discente

1.4. Justificativa e Relevância do Trabalho

O curso de Pedagogia desde a sua criação até o advento da Lei 9394/96, vem passando por modificações, reformulações e reestruturações, mas os currículos do curso pelas pesquisas realizadas e pela realidade percebida, não conseguiram, ao longo dos tempos manifestar e traduzir a cultura e as relações sociais emergentes da sociedade. Esta realidade responde e contribui para a manutenção e fortalecimento da contradição existente entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos necessários ao homem, enquanto sujeito pertencente e vulnerável a um tempo, a uma história e a uma sociedade.

No contexto da UESC, o curso de Pedagogia, no que se refere ao uso das modernas tecnologias continua a formar profissionais para um tempo anterior ao que se vive, sendo esta uma das razões pelas quais a reforma curricular que se pretendia inovadora não alcançou os resultados esperados, vez que a maioria dos seus profissionais, desprovida de uma sólida formação teórico-metodológica e de uma concepção mais ampla sobre as novas tecnologias, terminam não conseguindo inserir em sua prática pedagógica as inovações propostas. Nesta condição, os professores se mantêm num trabalho sustentado por uma prática revelada na transmissão e repetição de conhecimentos e atividades que, para Kensky (1997) tem traduzido o analfabetismo tecnológico e para Ramos (1997) a mediocridade do magistério.

Assim no contexto dos problemas e das propostas de mudanças no curso, emergiu, como tarefa relevante, investigar a concepção, o domínio e a utilização das novas tecnologias nas práticas docente e discente, que sendo alvo das análises e discussões, espera-se merecer um tratamento especial quanto ao seu currículo,

seus professores, alunos e à prática pedagógica que nele se desenvolve, no sentido de verificar os problemas que hoje giram ao seu redor, buscando a superação gradativa do seu modelo através do estabelecimento de políticas e ações efetivas de modo a adequá-lo às novas demandas sociais, às necessidades e aos anseios do pedagogo da região grapiúna.

1.5. Metodologia Utilizada e Limitações

1.5.1. Contextualização da Pesquisa

A pesquisa teve como Campo de Estudo o Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, localizada em Ilhéus no interior do Estado da Bahia.

O estudo se desenvolveu no segundo semestre do ano de 2002, cujos dados foram coletados através de dois questionários (Anexo 1 e 2) elaborados para esse fim. A população foi composta pelos professores e alunos matriculados no curso de Pedagogia no ano de 2002.

Dos vinte e dois professores que compunham o quadro docente efetivo, participaram da pesquisa dezesseis, o que corresponde 73% do universo. Os demais professores integrantes do quadro se encontravam afastados realizando cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado).

Foram pesquisados cinquenta alunos matriculados no 7º semestre do curso do ano de 2002, o que representam aproximadamente 84% do universo de sessenta alunos. A escolha desses alunos deu-se ao fato de que, por terem já cursado a disciplina Tecnologia Educacional, teoricamente estariam em melhores condições para responder às questões da pesquisa, bem como por possuir maior vivência com os recursos tecnológicos no desenvolvimento do curso.

1.5.2. Tipo de Estudo

O método não é um componente distante da teoria e também não se constrói independentemente do objeto que se investiga.

O presente objeto de investigação situa-se em um tempo e em um espaço dinâmicos no qual se constitui e sobre o qual pode exercer, potencialmente, ações

de transformação. O que significa dizer que esse objeto possui uma natureza histórica, um conhecimento relativizado pelos limites das relações sociais e de produção de sua sociedade.

O papel do pesquisador é o de “reproduzir intelectualmente” o processo do objeto investigado para acompanhar o seu movimento construtivo. Isto é, para que o pesquisador possa construir uma imagem rigorosa do homem como ser social e prático, que se produz a si mesmo através das suas objetivações, é bom que se estabeleça a relação necessária entre o teórico e o empírico (NETTO,1999).

Assim entendendo a natureza do método, do objeto e dos sujeitos, esta investigação segue a pesquisa qualitativa por ser aquela que melhor se adequa ao objeto de investigação, que é descrita assim por Chizzotti (2000):

Trata-se de um tipo de pesquisa elaborada para analisar os significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico que constroem suas vidas e suas relações, à compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão.

De acordo com o mesmo autor, a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Conforme Gil (1999), as informações que se colhem, geralmente são interpretadas e assim sendo podem originar a exigência de novas buscas de dados. As hipóteses levantadas podem ser substituídas por outras, no achado de novas informações que solicitam encontrar outros caminhos.

Diante dessas colocações, o método de abordagem seguiu a tendência dialética, que permite que as perguntas formuladas inicialmente, possam ser reformuladas ou substituídas de acordo com os resultados e as evidências encontradas na fase inicial da pesquisa.

Por esta razão, a natureza da pesquisa foi de caráter exploratório, permitindo uma melhor análise quanto à utilização dos recursos tecnológicos no curso de Pedagogia da UESC.

O procedimento no exame descritivo desenvolvido é o de estudo de caso. Barros e Lehfeld (2001) caracterizam o caso como uma metodologia de estudo que

se volta à coleta de informações sobre um ou vários casos particularizados. É também considerado como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação (Chizzotti, 2000). Ainda, Ludke e André (1986) afirmam que o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Assim, com essa preocupação, este estudo adequa-se a este tipo de pesquisa por tratar-se da verificação da concepção e da utilização das modernas tecnologias no desenvolvimento do curso, já apresentado anteriormente.

1.5.3. Estratégias e Descrição dos Instrumentos

Os instrumentos e estratégias utilizados para a coleta de dados foram dois questionários semi-estruturados e observação direta com registro cursivo.

- questionário e observação direta com registro cursivo aplicado aos docentes (Apêndice 1);
- questionário aplicado aos alunos (Apêndice 2).

O objetivo da aplicação dos dois questionários foi o de traçar um paralelo entre as atividades desenvolvidas pelos professores e pelos alunos quanto ao uso dos recursos tecnológicos no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Os questionários para a coleta de dados foram previamente testados, com o objetivo de aperfeiçoá-los.

A observação assistemática ocorreu antes e durante a fase de coleta de dados em que a pesquisadora visitou as salas de aula e provocou conversas informais com alguns docentes sobre o curso de Pedagogia e o uso das novas tecnologias. Isso colaborou para o desenvolvimento e melhor compreensão nas análises e avaliação dos resultados.

1.5.4. Coleta de Dados

A aplicação do questionário para alunos ocorreu na sala de aula pela própria pesquisadora. Antes do preenchimento os alunos foram esclarecidos sobre os

objetivos da pesquisa e informados que a participação era de caráter facultativo. Os alunos preencheram e devolveram os questionários.

Já a aplicação dos questionários para os professores foram entregues individualmente, para serem preenchidos e entregue posteriormente, por estes terem alegado falta de tempo.

Os dados foram coletados durante o mês de agosto de 2002.

1.5.5. Tratamento dos Dados

A análise de dados constou da utilização de tabelas de distribuição de freqüências simples, bem como análise das opiniões dos sujeitos.

1.5.6. Limites da Investigação

Dado que a presente pesquisa foi realizada em um corte do tempo e do espaço, os resultados encontrados na presente pesquisa não podem ser generalizados para outros contextos.

1.6. Estrutura do Trabalho

O presente trabalho foi estruturado em cinco capítulos de forma a discutir o uso das novas tecnologias no curso de Pedagogia.

No primeiro capítulo apresenta-se o assunto, objeto desta dissertação, a apresentação do problema, mostrando a importância da pesquisa, a apresentação do objetivo geral e dos específicos, a metodologia utilizada na realização da pesquisa onde descreve-se o campo de pesquisa, os sujeitos, o tratamento dos dados coletados e limites da investigação e por fim a apresentação da estrutura do trabalho.

No segundo capítulo apresentam-se as referências teóricas que orientaram a investigação. Tratou-se de articular as questões relacionadas com a tecnologia educacional, a formação de professores, prática pedagógica e novas tecnologias na prática docente, apontando alguns pontos de encontros e desencontros entre tecnologia, educação e prática docente a fim de que os educadores possam compreender e incorporar as suas finalidades.

No terceiro capítulo, apresenta-se um breve histórico da educação superior no Brasil, os desafios enfrentados pela Universidade brasileira contemporânea para desempenhar o seu papel social frente às determinações da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e à nova conjuntura tecnológica. Explicita-se algumas propostas do Plano Nacional de Graduação e do FORGRAD – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. Apresenta uma breve análise dos caminhos e descaminhos do curso de Pedagogia, numa visão histórica, política e pedagógica. Por fim tece-se algumas considerações a respeito do curso de Pedagogia da UESC em razão do objeto de estudo.

No quarto capítulo faz-se um estudo de caso e apresenta os resultados da pesquisa, obtidos através da aplicação de questionários e das observações, evidenciando as reais condições em que o curso de Pedagogia vem sendo desenvolvido.

O quinto capítulo apresenta as conclusões sobre a realização da pesquisa, verificando-se que os objetivos propostos no primeiro capítulo foram alcançados e apresentamos algumas recomendações que considera possibilitar a viabilização da inserção das novas tecnologias no curso e abrir espaços para que novas pesquisas desenvolvam-se nesta área.

Finalmente apresenta-se a bibliografia que serviu de fundamentação para consolidar os resultados obtidos na pesquisa.

CAPITULO II

2. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO - Encontros e Desencontros

2.1. Introdução

Ao iniciar as reflexões sobre as transformações sociais que as novas tecnologias da informação e da comunicação vêm provocando na sociedade e nas relações culturais procura-se focar, neste capítulo, alguns aspectos a respeito do desafio que a moderna “Sociedade Tecnológica” lança para sistemas educativos e, principalmente, para as Universidades, para educadores e todos os profissionais responsáveis pela formação do cidadão em preparar-se para atender às novas exigências sociais. Não se trata de um estudo exaustivo, apresenta-se apenas alguns elementos que se considera relevantes para compreensão da relação conhecimento, meios de comunicação e prática docente.

Apresentam-se, a seguir, reflexões sobre alguns aspectos técnico-metodológicos importantes na formação profissional do professor, apontando a necessidade deste em apropriar-se de determinados conhecimentos e saberes, bem como a de saber utilizar os recursos que as novas tecnologias oferecem para o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva, visando prover um processo de ensino e de aprendizagem significativos, que venha atender às exigências e peculiaridades de uma educação de qualidade, face às constantes e rápidas transformações.

Seqüenciando abordar-se-ão temas relativos à tecnologia e à mediação pedagógica como práticas favoráveis ao processo de ensino e de aprendizagem, ressaltando a importância do papel do professor mediador na construção do conhecimento, seja por intermédio de meios convencionais, seja por meio de novas tecnologias.

As novas tecnologias educacionais, a informática na educação, sobretudo, o uso do computador e da internet é outro assunto que será abordado, tendo em vista uma melhor compreensão de sua utilização como instrumentos didático-pedagógicos, que podem ajudar o professor a desempenhar o seu papel de mediador pedagógico no processo de aprendizagem do aluno.

A reorganização na estrutura dos cursos de formação de professores e, de modo especial, o de Pedagogia, será enfatizado levando-se em conta o interesse em investigar o espaço da tecnologia na organização e prática curricular do referido curso.

Alguns pontos de **ENCONTROS** e **DESENCONTROS** entre tecnologia, educação e prática docente serão refletidos na perspectiva de vencer os desafios lançados pelas novas tecnologias, a fim de que as instituições educacionais e os educadores possam compreender e incorporar as suas reais finalidades.

2.2. Contextualizando a Tecnologia no Campo da Educação

A virada do século se situa numa sociedade marcada por profundas transformações tecnológicas com as conseqüentes modificações na produção, nos serviços e nas relações sociais. Essa nova revolução – a tecnológica – tem determinado mudanças fundamentais nos processos produtivos, dentre os quais a nova visão quanto à revalorização dos recursos humanos.

Vive-se um novo milênio... vive-se um novo tempo... uma nova visão da realidade. O homem, criatura e criador desse novo mundo, ele próprio encontra-se perplexo e constantemente desafiado a mudar seus pensamentos, suas percepções, e seus valores para poder responder às novas exigências que uma sociedade em constante mudança impõe, sobretudo, no que diz respeito às transformações ocorridas face aos avanços da ciência e da tecnologia.

O novo conceito de “mão-de-obra” contemporânea exige do trabalhador e das pessoas, de um modo geral, habilidades específicas para atender as novas exigências de uma sociedade que se tornou tecnológica. Os novos processos produtivos exigem dos indivíduos capacidade de pensar abstratamente, de interagir e de decidir dentro de redes de informação e comunicação complexas. Afirma Moran (2001, p.8), “a tecnologia nos atingiu como uma avalanche e envolve a todos”. O desenvolvimento tecnológico permitiu que a informação viesse a representar, nos últimos decênios, o fator chave dos processos produtivos de bens e serviços,

interferindo, não apenas na produção de bens de natureza física, mas principalmente na de natureza simbólica.

Vive-se hoje num mundo onde o volume de informação exige do indivíduo a capacidade para selecioná-las; num mundo crescentemente automatizado que requer deste, um nível ainda maior de competência para usar essas mesmas e novas tecnologias, criativamente. Não só no mundo do trabalho em si, mas o cotidiano do conviver em sociedade requer de cada um de seus trabalhadores e membros em geral, uma preparação e uma capacidade maior de abstração quanto ao domínio e aplicação de conhecimentos tecnológicos básicos (SOARES, 1993).

A qualificação para o trabalho adquire um caráter altamente dinâmico, não basta ter competência especializada para uma determinada função ou conjunto tecnológicos, pois esta torna-se obsoleta em um prazo de tempo curto, requerendo da pessoa uma atualização permanente em decorrência das mudanças do processo de trabalho. É preciso estar preparado para passar de uma atividade a outra com flexibilidade e criatividade, mais que dominar um determinado conteúdo, é preciso estar preparado para explorar e produzir novos conhecimentos (SOARES, 1993, p.13).

Diante desta realidade, a escola, como instituição formal por excelência e responsável pelo processo de formação do cidadão, é chamada a preencher espaços quanto ao ensino e a aprendizagem e também buscar o aperfeiçoamento da força de trabalho, em bases mais efetivas e democráticas voltada a modernas formas de comunicação e informação (MORAIS, 1996).

A educação hoje mais do que nunca carece ser rica em recursos, facultando a seu público a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento de sua capacidade de pensar, criar, expressar-se, participar e decidir. Para isto, é preciso, repensar a concepção de escola, percebendo-a como uma instituição que cumpre um importante papel social na formação do cidadão, exigindo portanto uma atualização e valorização dos seus recursos materiais, tecnológicos e humanos, de modo a garantir a prática de uma educação que corresponda às necessidades atuais da sociedade da informação e da comunicação (MORAIS, 1996, p.60).

A definição de tecnologia encerra a idéia de aplicação de conhecimentos e princípios científicos e de processos especiais à produção em geral. Por novas

tecnologias, Andrade (1993, p.20) considera todas as técnicas aplicadas de modo original na solução de problemas, sejam elas invenções ou comportamentos, recentes ou não.

Masetto (2000, p.146) faz distinção entre as chamadas técnicas “convencionais” – aquelas que já existem há algum tempo – e as novas tecnologias, as quais ele denomina aquelas que estão vinculadas ao uso do computador à informática, à telemática.

De Pablos (1998, p.52), ressalta que a denominação de “novas tecnologias da informação e da comunicação” chega com os anos 80, quando surgem novas opções apoiadas no desenvolvimento de máquinas e dispositivos projetados para armazenar, processar e transmitir grandes quantidades de informação. Afirma o autor que a inovação constante nas tecnologias da informação e da comunicação, como a criação de novos materiais audiovisuais e informáticos cada vez mais integrados e a necessidade de projetar as suas aplicações educacionais correspondentes, têm despertado o interesse dos técnicos da educação.

Em razão de certos mitos e/ou preconceitos tecnológicos, segundo De Pablos (1998, p. 52), existe uma terminologia equivocada no âmbito da ciência educativa. Diante disso, torna-se necessário estabelecer renovadas bases de referências sobre o papel a ser representado pela tecnologia no terreno da educação, tanto na sua vertente conceitual como diante das situações práticas. Segundo o autor a necessidade de definir a tecnologia educacional originou sucessivas iniciativas institucionais, a questão girava em torno de delimitar um campo de ação de maneira não excludente. Após a proliferação de conceituações, a UNESCO formulou, em 1984, em um sentido novo e mais amplo, o conceito seguinte:

Modo sistemático de conceber, aplicar e avaliar o conjunto de processos de ensino e aprendizagem, levando em consideração, ao mesmo tempo, os recursos técnicos e humanos e as interações entre eles, como forma de obter uma educação mais efetiva.

Antes mesmo que a expressão tecnologia educacional se tornasse usual no campo pedagógico, afirmam Salvador e Lobo Neto (1993, p.6), que o desenvolvimento de princípios científicos aplicados a processos educacionais encontrava na Comunicação uma forte mediadora. A via da Comunicação se

apresenta como a porta de entrada da tecnologia no campo educacional. O fato de ser a comunicação o processo básico da interação humana, faz dela um fundamento do processo educativo.

Para Litwin (1997, p.121) pode-se reconhecer novas definições e conceitualizações no campo da tecnologia educacional, as quais inscritas no terreno da pedagogia ganham novo significado nas políticas educacionais, onde:

É preciso entender a tecnologia educacional como o desenvolvimento de proposta de ação baseada em disciplinas científicas que se referem às práticas do ensino que, incorporando todos os meios ao seu alcance, dão conta dos fins da educação nos contextos sócio-históricos que lhes conferem significação.

Desde esta conceitualização, a autora afirma que pretende se superar a marca tecnicista, que deu origem a tecnologia educacional, e resgatar os aspectos ideológico-políticos e ético-filosóficos das propostas de ensino.

Ferreira lembra que (1998, p.28) esse conceito assume, na contemporaneidade, um outro significado. Preocupa-se com as práticas do ensino no seio das práticas sociais globais, mas incluindo o exame da teoria da comunicação e dos novos desenvolvimentos tecnológicos de ponta.

Por novas tecnologias em educação define-se aqui como a aplicação do saber na busca da produção de bens e de serviços. Isto implica, que o fazer tecnológico não se esgota meramente num conteúdo manipulativo, mas se sustenta num saber tecnológico, jungido a métodos aplicados às suas respectivas transformações. Assim, no entender de Masetto (2001, p.152), é a utilização dos recursos tecnológicos - do computador, da informática, da Internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para a educação a distância etc. e de outros recursos e linguagens digitais que existem e que podem colaborar de forma significativa para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz.

A educação é definida, segundo Vieira Pinto (1984, p.30), como: “o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos”.

Para o autor, essa definição deriva do sentido amplo (e autêntico) da educação a qual diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos.

Moran (1988, p.34) entende a educação como um “processo de desenvolvimento global da consciência e da comunicação (do educador e do educando), integrando, dentro de uma visão de totalidade os vários níveis de conhecimento e de expressão”. Educar o homem, para Moran, é ajudá-lo a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar seu caminho intelectual, emocional, profissional, que lhe realize e que lhe dê condições que lhe permitam contribuir para modificar a sociedade que vive. Segundo o autor,

Educar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornar-se cidadãos realizados e produtivos (MORAN, 2000, p.13).

A partir dessas definições, observa-se que o processo de educabilidade do homem requer hoje uma concepção mais ampla do que o entendimento tradicional de que educar é “transmitir um conjunto organizado e sistematizado de conhecimentos, acumulados historicamente, que forma a cultura de um povo” (MASETTO, 2000, p.133).

É a partir desses referenciais que procurar-se-á dirigir as reflexões em torno da utilização dos recursos tecnológicos – que, antes de tudo, são meios de comunicação e subsídios à prática pedagógica.

2.3. Tecnologia e Prática Pedagógica

A reflexão sobre a prática pedagógica nos remete a uma análise sobre a prática educativa que por sua vez nos direciona para a prática de ações especificamente humanas. Trata-se do processo educativo formal do homem, portanto, antes de tudo, trata-se de um processo de especificidade humana de comunicabilidade entre dois sujeitos cognoscentes – educador e educando (CHAUÍ, 2000).

O homem, um ser de múltiplas relações, como sujeito, reconhece-se como diferente dos objetos, cria e descobre significações, institui sentidos, elabora conceitos, idéias juízos e teorias. É dotado da capacidade de conhecer-se a si mesmo no ato do conhecimento. É capaz de saber de si e saber sobre o mundo,

manifestando-se como sujeito percebido, imaginante, memorioso, falante e pensante (CHAUI, 2000, p.70).

Para educar o homem do século XXI, faz-se necessário o exercício de uma prática educativa dentro dessa nova concepção de educação.

Refletindo sobre essa questão, o foco central do sucesso da atuação do educador nesta sociedade de mudanças rápidas e imprevisíveis, tem-se constituído objeto de análise por parte de alguns educadores que, preocupados com a qualidade da prática educativa, levantam entre outros, alguns questionamentos (SOARES, 1993, p.12):

- Como passar de uma prática baseada no modelo da pedagogia tradicional para uma prática pedagógica voltada para as novas formas de ensinar e aprender, condizentes com as exigências e potencialidades das novas tecnologias?
- Como pensar novas perspectivas para a formação de professores mais competentes e criativos na realização desse compromisso?

Analisando essas questões, alguns teóricos da educação, afirmam ser necessário para que o educador consiga promover mudança em sua prática pedagógica é imprescindível que além do compromisso por um ensino de qualidade, busque também atualizar-se, apropriando-se de conhecimentos não só referentes aos conteúdos e metodologias de sua área de atuação como também dos recursos tecnológicos e de como estes recursos articulam-se com o conhecimento, tornando-se acessível a toda a sociedade. Por exemplo, ter o educador aberto à realização de um trabalho pedagogicamente sustentado em uma linguagem audiovisual (KENSKY, 1997).

É importante refletir que o papel do educador e da escola, nesta nova sociedade, mudou de forma substancial. Como refere Kensky (1997) na sociedade tradicional a escola era “locus” privilegiado do saber. O professor era a principal fonte de onde emanava todo conhecimento que as novas gerações precisavam. A fruição do saber do mestre aos seus alunos dava-se em um processo de comunicação unidirecional. A transmissão era basicamente oral e o que interessava era a reprodução fiel do texto. Neste contexto, a aprendizagem através da imagem

era secundária ou inexistente. O audiovisual limitava-se ao som da voz do professor e ao texto escrito no livro ou na lousa.

Segundo Kensky (1997, p. 132) somos todos da geração alfabética da aprendizagem por meio do texto escrito, da leitura do livro, do artigo. Somos analfabetos para a leitura de imagens, dos sons, “Nossa alfabetização é parcial e não total. Sabemos ler apenas textos e não imagens, sons, movimentos...”

Ao educador-comunicador, é imperativo aprofundar a relação essencial comunicação-educação, uma vez que esta constitui fundamento primeiro da prática pedagógica. Para Salvador e Lobo Neto (1993, p.6):

É na relação educador-educando que a comunicação passa a ser qualificada como comunicação educativa, formalizando-se através de normas e padrões específicos, seja como comunicação docente ou como comunicação discente. E neste sentido ela se posiciona também, como objeto da mediação da tecnologia educacional.

Ao educador-comunicador o acesso às tecnologias, sobretudo aquelas potencializadoras de comunicação, se impõe como instrumento de trabalho educativo atualizado. Neste sentido, Serrano (1977) chama a atenção para a necessidade de se mudar do tipo de aula onde prevalece o silêncio para a aula onde prevalece a palavra. Afirma o autor que necessita-se da comunicação para que o indivíduo aprenda a confrontar-se permanentemente com todos os processos sociais em desenvolvimento, com todos os bens e recursos culturais e com todas as dinâmicas que possibilitem aos docentes e aos alunos a participarem da construção coletiva de conhecimentos. Segundo o autor:

A comunicação na aula deve ser intencionada. Toda proposta comunicativa na sala de aula deve conduzir à consecução de objetivos específicos de conhecimentos, à motivação e ao desenvolvimento dos aspectos afetivos, emotivos, morais e éticos do educando, promovendo a sua criatividade, produção e o exercício da comunicação (SERRANO, 1997, p.19).

Dessa forma, Serrano (1997) ressalta o dever da escola em estimular o desenvolvimento das competências comunicativas nos alunos. Para o autor trata-se de desenvolver a capacidade para dar-se a entender, para relacionar-se, manifestar-se, demonstrar e convencer levando em conta que a expressão se constitui na evidência da aprendizagem. Para isso, a principal preocupação do docente no ato educativo é fazer com que o aluno se aproprie e se utilize de maneira prática dos

meios audiovisuais, especialmente da televisão, do vídeo, do computador e da internet – meios potencializadores da comunicação.

Nessa “sociedade tecnológica” que se faz presente, cabe ao educador, acompanhar de perto os meios e formas de implantação das novas tecnologias de comunicação, “entendendo-a em toda a sua dimensão política-pedagógica e econômica” (Santoro, 1982, p.29).

Em seu artigo sobre Tecnologia Educacional e o profissional no Brasil, Ferreira (1998) reforça essa idéia ao apontar a tecnologia educacional e a formação de profissionais qualificados e competentes para o exercício da cidadania, como fatores decisivos no desempenho e no nível de qualidade dos serviços exigidos na sociedade contemporânea.

Segundo a autora, “É imperativo a formação de profissionais da educação competentes e criativos que respondam aos ditames da sociedade atual na preparação de homens ativos, capazes, realizados e felizes” (FERREIRA, 1998, p. 26).

2.4. Tecnologia Educacional e Formação de Professores

A formação de professores no que se refere aos seus aspectos teórico-metodológicos tem-se constituído objeto de reflexão, análise e crítica de diversos segmentos da sociedade e principalmente por parte de alguns educadores e de autores de várias obras que, preocupados, discutem a questão, a exemplo de Libâneo (1998 e 2000), Pimenta (1996), Moran (1996 e 2000). Afirmam eles que é a partir do processo de formação de professores que se pode vislumbrar um processo de ensino e de aprendizagem significativas, ou seja, um processo que venha atender às exigências e necessidades de uma educação marcada por profundas e acelerada mudanças que vêm ocorrendo em âmbito local, regional e mundial.

A sociedade contemporânea exige dos educadores e dos dirigentes dos sistemas educativos o provimento de uma educação de qualidade. Essa qualidade neste início de século se define também pela contemporaneidade da educação, pela atualização da escola e, especificamente, pela competência do professor.

No entender de Libâneo (2000) a qualidade do ensino também passa pelos professores, sua formação, suas concepções e práticas docentes. Segundo o autor,

está sendo posta no mundo contemporâneo, a exigência de uma formação geral de qualidade, o que está diretamente relacionada a uma formação de qualidade dos professores visto que eles são agentes responsáveis pela construção e transformação dos processos pedagógico-didáticos, curriculares, organizacionais. Para o autor,

Há uma exigência visível de mudança na identidade profissional e nas formas de trabalho dos professores. O tipo de trabalho convencional do professor está mudando em decorrência das transformações no mundo do trabalho, na tecnologia, nos meios de comunicação e informação, nos paradigmas do conhecimento, nas formas de exercício da cidadania, nos objetivos de formação geral que hoje incluem com mais força a sensibilidade, a criatividade, a solidariedade social, a qualidade de vida, o reconhecimento da diversidade cultural e das diferenças, a preservação do meio ambiental (LIBÂNEO,2000, p.53).

O autor afirma que isso afeta os saberes pedagógicos e didáticos, os modos de formação, os métodos de ensino, as técnicas. Ao se considerar a intencionalidade da ação educativa exercida por professores, é preciso preparar estes professores para agir.

Libâneo (1998, p.62) ressalta que no processo de formação de professores é preciso “incluir no currículo a alfabetização tecnológica e o conhecimento e utilização dos meios de comunicação”. O autor se refere a alfabetização tecnológica não só no sentido da utilização técnica dos equipamentos mas, sobretudo, que professor e aluno “aprendam a fazer intervir o conhecimento, a cultura elaborada, para atribuir significado à informação vinda das mídias”.

As Universidades, instituições por excelência, responsáveis pela formação do professor/educador, estão, neste contexto, desafiadas a acompanhar e se adaptar as alterações ambientais de modo a assegurar a seus egressos capacidade e competência no desempenho profissional, social e humano (Ferreira, 1998).

A universidade, lócus do saber e da aprendizagem, deverá se constituir na alavanca da transformação e se ancorar em parâmetros sólidos, num mundo em que as incertezas são muitas e as certezas reduzidas (Lampert, 1999). O autor reafirma a necessidade da Universidade, dentro dessa nova visão de mundo, estar aberta às inovações e contradições que o trinômio ciência, tecnologia e indústria desenvolve. Além da reprodução de conhecimentos, a sua missão principal está em gerar ciência

e tecnologia, como também terá a tarefa de conceber e trabalhar a complexidade dos fenômenos, a pluralidade ideológica.

Lampert (1999, p.5), ao citar Niskier, reporta-se à Declaração Mundial sobre o Ensino Superior, aprovada em outubro de 1998, em Paris, por cerca de 180 países, e que dispõe:

Para a renovação do ensino superior e entendimento internacional, será indispensável o uso amplo e progressivo das novas tecnologias de informação: projetos de escolas virtuais, educação a distância e a Internet, fórmula mágica de inserção global no mundo do conhecimento.

A universidade descreve o autor, está mais voltada à formação profissional do que para a formação da inteligência, criação e recriação da cultura. Domesticam e aprisionam a inteligência do aluno ao invés de desenvolvê-la. Para enfrentar o futuro, é necessário se ter um novo professor, capaz de conquistar e fazer ciência, de apropriar-se da técnica, sem, entretanto, esquecer sua humanidade e seu compromisso político de colocar a ciência e a tecnologia a serviço do bem estar social.

Dessa forma, é preciso pensar no processo de formação docente como mediação possível, capaz de promover o desenvolvimento de uma consciência crítica da ação de ensinar. Trata-se segundo Freire (1998) de uma transição consciente da teoria para a prática, do saber para o fazer e vice-versa sem reduzir nenhuma a outra.

Para o autor, na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Afirma ele, que a prática docente deve constituir-se como ponto de partida e avançar na direção entre a teoria e a prática. A prática, como ponto de partida, torna-se relevante porque possui como aspecto central a relação contraditória entre o cotidiano e o não-cotidiano, isto é, a mesma experiência que precisa ser valorizada como fonte de conhecimento que dão conta de atender as necessidades do cotidiano, é a mesma que, tomada como ponto de partida para a reflexão, leva a provocar a superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico em torno do mundo e de si mesmo no mundo e com ele.

Por isso segundo o autor, a preparação para a prática reflexiva importa, sobretudo, que seja ancorada sobre alguns saberes fundamentais à prática

educativo-crítica e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Para Freire,

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo [...] que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador [...] o de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica (FREIRE, 1998, p.42).

Para Freire (1998), pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objetos ou objetos sobre os quais incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo é um ato comunicante, por isso, há entendimento e o entendimento do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas co-participado. Assim, todo entendimento, se não se acha trabalhado mecanicistamente, se não vem sendo submetido aos “cuidados alienadores de mentes burocratizadas” implica, necessariamente, comunicabilidade. Comunicar é aprender e aprender é comunicar.

É nesse sentido que os meios de comunicação e de informação devem ser utilizados. Para Litwin (1997) a utilização dos meios em aula é indispensável não apenas para os tratamentos protodisciplinares, como também para abrir múltiplas portas de entrada para se ter acesso ao conhecimento disciplinar. Afirma a autora,

Os meios, e sua capacidade para transportar parcelas do mundo para as aulas, permitirão reconhecer riquezas de enfoques, entender incompreensões e criar pontes entre a sofisticada compreensão dos peritos e a compreensão em desenvolvimento dos estudantes. (LITWIN,1997, p.127).

Litwin (1997) reforça a idéia de Freire quando define o bom ensino no sentido epistemológico, como aquele que é digno de que o estudante o conheça, nele acredite e o entenda.

Segundo a autora, as boas propostas de ensino implicam tratamentos metodológicos que superem, no campo de cada disciplina, os padrões de mau entendimento. Não se trata de métodos alheios aos tratamentos de cada conteúdo, mas de reencontrar para cada conteúdo a melhor maneira de ensino.

O ensino compreensivo deve favorecer o desenvolvimento de processos reflexivos como a melhor maneira de gerar a construção do conhecimento.

De acordo com Moraes (1996, p.67) “inovar, atuar pedagogicamente em novas bases, envolve uma profunda mudança de mentalidade...”. Lampert (1999, p.

5) concorda com essa tese e alerta que diante desse cenário de tecnologia e de contradições cujo alvo é a preparação do homem para viver harmônica e produtivamente, o ensino superior terá que transpor as barreiras, procurar superar o divórcio com a realidade e ter visão de vanguarda. Para essa superação, o professor universitário deverá assumir papel de mediador, de pensador, de analista crítico, de gestor e reproduzidor de conhecimentos, mas, sobretudo de homem capaz de procurar vencer os desafios que se lhe apresentam no caminho.

O autor reconhece que o professor universitário que durante séculos atuou como um simples reproduzidor de conhecimentos, com exceções, terá dificuldades e resistência para os desafios da tecnologia. Contudo, cabe-lhe, como ponto de partida, a predisposição e a conscientização da necessidade de mudar e de lançar mão dos recursos tecnológicos à sua disposição. Deverá estar consciente de que a tecnologia, quando operada com ética, metodologia e senso crítico, estará a serviço do homem, atualizando-o e trazendo benefícios para a humanidade. Deverá reconhecer que o conhecimento é dinâmico e a base de sua segurança é a atualização constante, e que somente através da apropriação da tecnologia é possível preparar o homem para o cotidiano e o futuro.

Preti (2000) comunga desse pensamento ao afirmar que os educadores não poderão fechar os olhos aos progressos e avanços das novas tecnologias ou permanecer extasiados à sua frente. O autor alerta é dever que “do professor conhecer as tecnologias, entrar no seu interior, na sua lógica, para utilizá-las e realizar novos projetos, com intuito não apenas de informar, mas sim, formar” (PRETI, 2000, p.36).

Nesse sentido, Santarosa (1996, p.405) reafirma que a formação dos professores deve ser pensada quanto a apropriação e utilização das tecnologias de informação e da comunicação. Segundo ele, num mundo de velozes mudanças e avanços tecnológicos, necessário se faz ressaltar o papel do professor como mediador do conhecimento e pensador permanente de sua prática pedagógica. Nesta dimensão, o professor é percebido como sujeito construtor da e de sua história que ao mesmo tempo é modificado pelas circunstâncias e também capaz de nelas atuar, modificando-as. Assim, a capacitação do professor engloba a dimensão técnica e sua conscientização sobre as implicações sociais e pedagógicas da utilização da tecnologia.

2.5. Tecnologia e Mediação Pedagógica

Masetto (2000, p.144) discutindo sobre a questão da tecnologia e mediação pedagógica, faz a seguinte indagação: “como fazer para que o uso da tecnologia em educação, principalmente nos cursos universitários de graduação, possa desenvolver uma mediação pedagógica?”

O autor direciona essa discussão em torno de três tópicos: No primeiro tópico, ele define a mediação pedagógica como:

A atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresente com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem, para que aquele chegue aos seus objetivos (MASETTO, 2000, p.144).

Masetto (2000, p.145) citando a visão de Perez e Castilo, ressalta que a “mediação pedagógica busca abrir um caminho às varias relações do estudante: com o próprio contexto, com outros textos, com os recursos, com seus companheiros de aprendizagem, incluindo o professor, consigo mesmo e com o futuro”.

Com esse mesmo entendimento, Gutiérrez (1996, p.11) define a mediação pedagógica como: “o tratamento dos conteúdos e das formas de expressão dos diferentes temas a fim de tornar possível o ato educativo, dentro de uma visão de educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade”.

Para o autor é importante saber diferenciar o modelo pedagógico que tem por finalidade educar, do modelo temático cujo propósito é ensinar. Este último tem como ênfase os conteúdos como chave de todo o processo e a educação é concebida como a transmissão dos conhecimentos. Já o modelo cuja “ a essência do processo educativo tem por fundamento a mediação pedagógica é a formação do sujeito como interlocutor” que se objetiva (GUTIÉRREZ, 1996,p.11).

A tecnologia educacional pode ser utilizada dentro dos dois modelos, afirma Gutiérrez (1996), porém, partindo do princípio de que a forma de ensinar não equivale necessariamente a um processo educativo, o autor ressalta que somente a tecnologia que favorece a expressão dos sujeitos promove processos educativos porque a expressão é a essência mesma da interlocução.

Dessa forma Gutiérrez (1996) e Masetto (2000) apontam como característica da mediação pedagógica, dentre tantas outras, o diálogo permanente de acordo com o que acontece no momento; a troca de experiências; debate de dúvidas; proposição de situações problemas e desafios; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos; fazer parte com outras situações análogas; colocar o aprendiz frente com questões éticas, sociais e profissionais; colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e à validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para as suas aprendizagens e seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos seja por meio de meios convencionais, seja por meio de novas tecnologias. Afirma o autor:

A mediação pedagógica coloca em evidência o papel de sujeito do aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirá aprender e conseguir atingir seus objetivos; e dá um novo colorido ao papel do professor e aos novos materiais e elementos com que ele deverá trabalhar para crescer e se desenvolver (MASETTO,2000,p.145).

No segundo tópico, o autor (2000) tece alguns comentários sobre as técnicas que se usam para favorecer ou facilitar a aprendizagem.

Para ele, na perspectiva de mediação pedagógica pode esta presente tanto as estratégicas chamadas de “convencionais” como as denominadas de “novas tecnologias”.

Para Masetto (2000), as técnicas convencionais são aquelas que já existem há algum tempo e que são muito importantes para a aprendizagem em processo presencial. São utilizadas por muitos professores e têm servido para dinamizar o processo de aprendizagem de seus alunos. Ele as classifica em três grupos: Num primeiro grupo reúne as técnicas de apresentação simples, apresentação cruzada em duplas, tempestade cerebral etc. São técnicas usadas para iniciar um curso, despertar um grupo ou para começar a formar um grupo. Servem também para a criação de ambientes que favorece a aprendizagem individual ou grupal.

Num segundo grupo, alinha técnicas que permitem que os aprendizes se desenvolvam em situações simuladas, como: dramatização, desempenho de papéis, estudo de caso e vários tipos de jogos. Estas estratégias colocam o aprendiz

próximo de sua vida profissional, o que estimula a envolver-se com a atividade e aprender a resolvê-la.

Segundo o autor, são técnicas que desenvolvem a capacidade de analisar problemas e encaminhar soluções e preparar-se para enfrentar situações reais e complexas.

Num terceiro grupo, reúne técnicas que colocam o aprendiz em contato com situações reais: Estágios, excursões, aulas práticas, visita a diversas instituições, setores etc., ou seja, em locais próprios das atividades profissionais. Essas técnicas ajudam o aprendiz a dar significado para as teorias e os conceitos que aprende e o ajudam a integrá-lo ao seu mundo intelectual.

Masetto (2000) sugere que esse contato com a realidade deve ser planejado e integrado às demais atividades do curso, tendo como interlocutores os professores do curso e os profissionais da própria situação de trabalho onde se está aprendendo. Para ele, esta interaprendizagem é fundamental e apresenta-se claramente como uma excelente mediadora de aprendizagem.

O autor se refere ainda as técnicas denominadas de dinâmicas de grupo como mediadora de aprendizagem. Afirma que existem muitas, cita algumas entre elas: a do painel integrado; grupo de observação e grupo de verbalização (GO e GV); pequenos grupos com tarefas diversas; grupos com uma só tarefa etc., que segundo ele, a sua aplicação tem apresentado bons resultados na prática do ensino superior.

Essas técnicas exigem um envolvimento pessoal maior com as próprias atividades, com o estudo e a pesquisa individual tendo em vista a responsabilidade e colaboração de cada um no grupo. Desenvolvem a interaprendizagem, a capacidade de estudar um problema em equipe de forma sistemática, de aprofundar a discussão de um tema chegando a conclusões.

Ainda segundo Masetto (2000) algumas técnicas como as aulas expositivas, os recursos audiovisuais e as leituras podem desenvolver muito bem uma mediação pedagógica para a aprendizagem quando utilizadas com essa preocupação e com alguns recursos tecnológicos.

A esse respeito, Gutiérrez (1996, p.12), difere do entendimento de Masetto e chama a atenção para o fato de que a aula expositiva pelo seu caráter racional,

linear e impositivo da palavra como proclamação da verdade que se transmite, não é uma metodologia coerente aos processos pedagógicos exigidos pela mediação pedagógica. Para o autor, ainda que essa aula seja ministrada com dinâmicas participativas, elas não motivam porque não têm sentido para os receptores, e, por sua mesma linearidade e objetividade, cuja ênfase está na mensagem e não no aprendiz, sente-se a ausência da interlocução, chave de todo o processo de mediação.

Conforme Gutiérrez (1996) o discurso do processo educativo, por partir do sujeito que busca satisfazer suas necessidades, é dinâmico e a participação deve nascer da própria realidade vivenciada, que é o que realmente imprime sentido ao processo, e, conseqüentemente ao sujeito.

Assim, assevera o autor que na mediação pedagógica o educando tem que poder utilizar, não como uma concessão, mas como uma condição necessária as diferentes linguagens, códigos e formas de expressão para reverter o uso vertical e autoritário da aula expositiva e da tecnologia educacional (GUTIÉRREZ, 1996, p.12).

Ainda nesse sentido, Freire (1980, p.69) adverte: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Segundo o autor, para “haver comunicação é preciso que se estabeleça a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade”. Todo pensamento refere-se a uma realidade e se apresenta codificado através da linguagem. Assim, a percepção da realidade tem a palavra como a representação dessa realidade (FREIRE, 1980, p. 70).

Desse modo, o professor/mediador deve utilizar os meios de comunicação como fonte das formas expressivas e dos conteúdos programáticos, buscando, através de uma ação reflexiva junto ao aluno, oferecer-lhe a oportunidade de análises constantes das propostas implícitas nas situações que a vida lhes oferece (GUTIÉRREZ, 1996).

No terceiro tópico, Masetto (2000) coloca a questão de mediação pedagógica e as novas tecnologias. Por novas tecnologias em educação ele entende o uso da informática, do computador, da Internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia,

de ferramentas para a educação a distância e de outros recursos disponíveis que podem colaborar para elevar o nível de qualidade do processo da educação.

Para Fagundes (1996, p.21) ao referir-se a novas, significa as tecnologias interativas da informação e da comunicação, as tecnologias eletrônicas, que estão tornando possível a inteligência distribuída na sociedade, os ambientes virtuais, as redes de computadores que asseguram a interconetividade e a interoperabilidade, ultrapassando os limites de espaço e de tempo físico.

Nessa sociedade do conhecimento as novas tecnologias têm funções fundamentais como as de “garantir a atualização de informações, impedindo o aumento das defasagens e ajudar a desenvolver as habilidades e competências que permitam também mudanças na profissão, e, de uma profissão para outras emergentes” (FAGUNDES, 1996, p. 20).

De acordo com a autora (1996), cabe ao educador/mediador atribuir às novas tecnologias a dimensão que elas devem ter, ou seja, além de introduzir novas concepções de tempo e de espaço em Educação,

Desenvolver com seus alunos novos talentos, mecanismos cognitivos, atitudes, valores e novas teorias, que dizem respeito à autonomia na aprendizagem e na construção de conhecimentos e à participação em construção de projetos de desenvolvimento humano e social.

Essas tecnologias segundo Masetto (2000), cooperam para o desenvolvimento da educação em sua forma presencial, uma vez que podem ser utilizadas para dinamizar as aulas tornando-as mais atraentes, interessantes, participativas, e mais vinculada com a nova realidade de estudo, de pesquisa e de contato com os conhecimentos produzidos. Servem também, e principalmente, para o processo de aprendizagem à distância (virtual) uma vez que foram criadas para atendimento desta nova necessidade e modalidade de ensino.

As novas tecnologias exploram o uso de imagem, som e movimento simultaneamente, a máxima velocidade no atendimento às demandas e o trabalho com as informações dos acontecimentos em tempo real. Daí a sua importância para a Educação e conseqüentemente para a aprendizagem não só em relação ao ensino a distância como em realidades presenciais. De uma forma ou de outra, o autor sugere explorar as novas tecnologias no mesmo sentido, ou seja, de forma a facilitarem a aprendizagem a distância.

A forma de usar as novas tecnologias poderá ou não favorecer a perspectiva de mediação pedagógica, voltada para colaborar com o processo de aprendizagem. Segundo Masetto (2000, p.155), não se pode pensar no uso de uma tecnologia sozinha e/ou isolada, de modo esparso, e sempre da mesma maneira. Para se atender aos fins e objetivos a que se propõem, necessário se faz realizar um planejamento detalhado que integre todas as atividades a serem desenvolvidos de modo a se perceber o seu sentido e o seu significado dentro de uma visão de totalidade.

Além disso, Gutiérrez (1996) ressalta a importância da linguagem a ser utilizada. De acordo com o autor, a linguagem verbal e escrita tem demonstrado que um texto paralelo é um instrumento de aprendizagem de fácil manejo e de provada eficiência. Porém, nas linguagens audiovisual, informática e computacional são os especialistas que devem verificar as formas de expressão mais viáveis e eficazes. Esses especialistas, como condição prévia, precisam ter um mínimo de conhecimento pedagógico e do modelo de aprendizagem (GUTIÉRREZ, 1996, p.12).

Dessa forma para que as novas tecnologias contribuam para o desenvolvimento da educação, seja na presencial, seja na virtual, precisam ser concebidas e utilizadas a partir dos aspectos técnicos, didáticos e pedagógicos da educação.

Essa análise do uso da tecnologia como mediação pedagógica, realizada por Gutiérrez (1996), Fagundes (1996) e Masetto (2000), na qual eles consideram as novas tecnologias como instrumentos atualizados para desenvolver o processo de construção do conhecimento, reafirma o conceito de tecnologia educacional definido por Litwin (1997), no início desse trabalho, como propostas de ação, [...] que incorporando todos os meios ao seu alcance [...] e que tomou-se como referenciais para prosseguir este estudo.

Assim, pretende-se continuar a refletir sobre o uso de alguns dos recursos tecnológicos que a universidade e o professor deverão lançar mão como possibilidades que são oferecidos para ajudar no processo de educabilidade do homem do século XXI.

Sem deixar de considerar (embora necessário) “todos os meios ao alcance”, (grifo nosso) para favorecer ou facilitar o processo de ensino e de aprendizagem,

procurar-se-á direcionar as seguintes reflexões para o computador, e a Internet como instrumentos didático-pedagógicos inseridos nas discussões dos paradigmas da educação atual.

2.6. Novas Tecnologias e a Prática Docente

2.6.1. O Computador na Educação

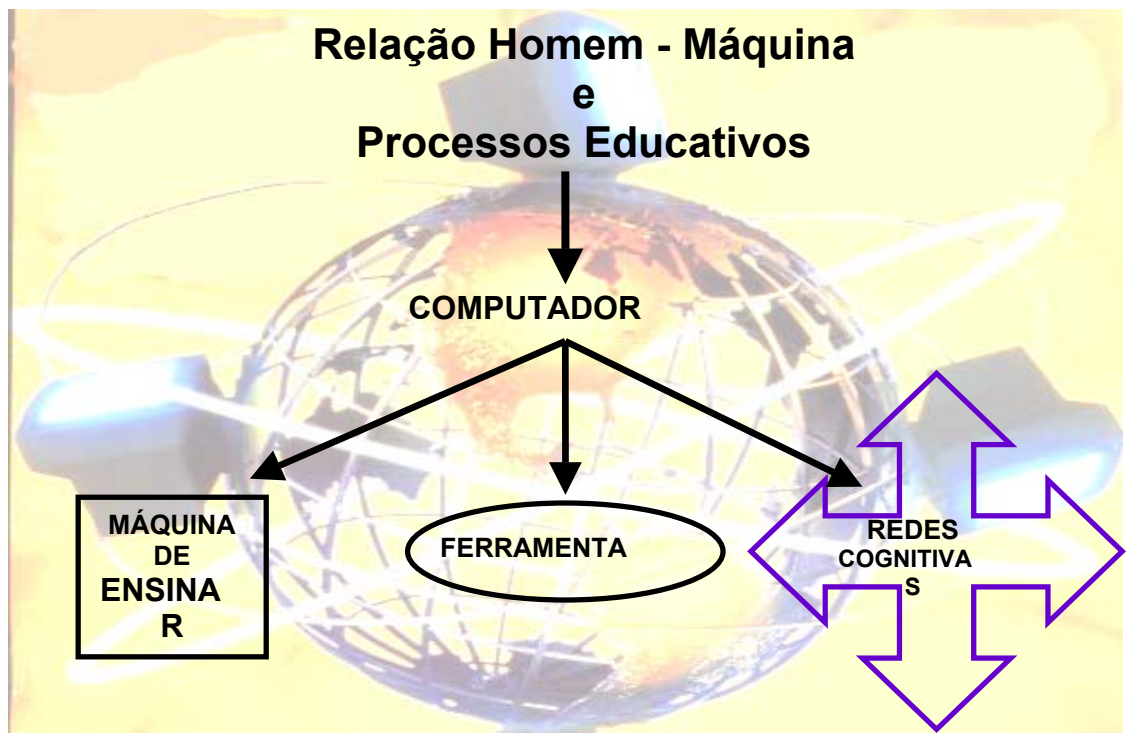


Figura 1. Relação Homem – Máquina e Processos Educativos
 Fonte: Trabalho apresentado na disciplina Teorias Contemporâneas da Aprendizagem no curso de Mestrado da UFSC. Maio/junho 2001.

No processo ensino-aprendizagem o computador pode ser utilizado como máquina de ensinar e/ou como uma ferramenta de apoio ao educador para desenvolver o processo de aprendizagem.

Os computadores são processadores de informações: auxiliam na captação, armazenamento, interligação, transmissão e uso das informações. Fazem isso a partir de ordens programadas pelo homem. Constroem ambientes a serem utilizados em processos educativos segundo uma configuração realizada pelo programador (NIQUINI e BOTELHO, 1999, p. 27).

Para Liguori (1997, p.79) embora os computadores sejam artefatos do nosso tempo, sua história – “computar” deriva do latim *computare*, que significa “contar” “calcular” – remontando à origem dos números. Segundo a autora o tratamento e a transmissão da informação foi evoluindo ao longo da história da humanidade. Desde o tratamento manual, ao tratamento mecânico, com o surgimento da imprensa no ano de 1439, no ocidente, até o tratamento automático na atualidade com o surgimento dos computadores.

Segundo Cassiani, Silva e Seixas (1999, p.38), a construção do primeiro computador, denominado Harvard Mark I, ocorreu em 1944 pela IBM (International Business Machines). Já o primeiro computador digital, o ENIAC (Electronical Numerical Integrator and Computer), surgiu em fevereiro de 1946, construído na Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial, dentro de um programa do Exército americano, com o objetivo de atender as necessidades militares, que procurava automatizar o cálculo de tabelas balísticas.

Os autores informam que a utilização do computador, na educação, teve início no período entre 1965-1970, sendo no final da década de 70, quando iniciou-se a era dos computadores baseados em microprocessadores que dominam no mercado até hoje.

Segundo a autora, foi na década de 70, que a invenção e desenvolvimento de pequenos, econômicos e poderosos microcomputadores e o aumento e a variedade de programas educacionais favoreceram o uso dos computadores nas escolas.

2.6.2. O Computador como Máquina de Ensinar

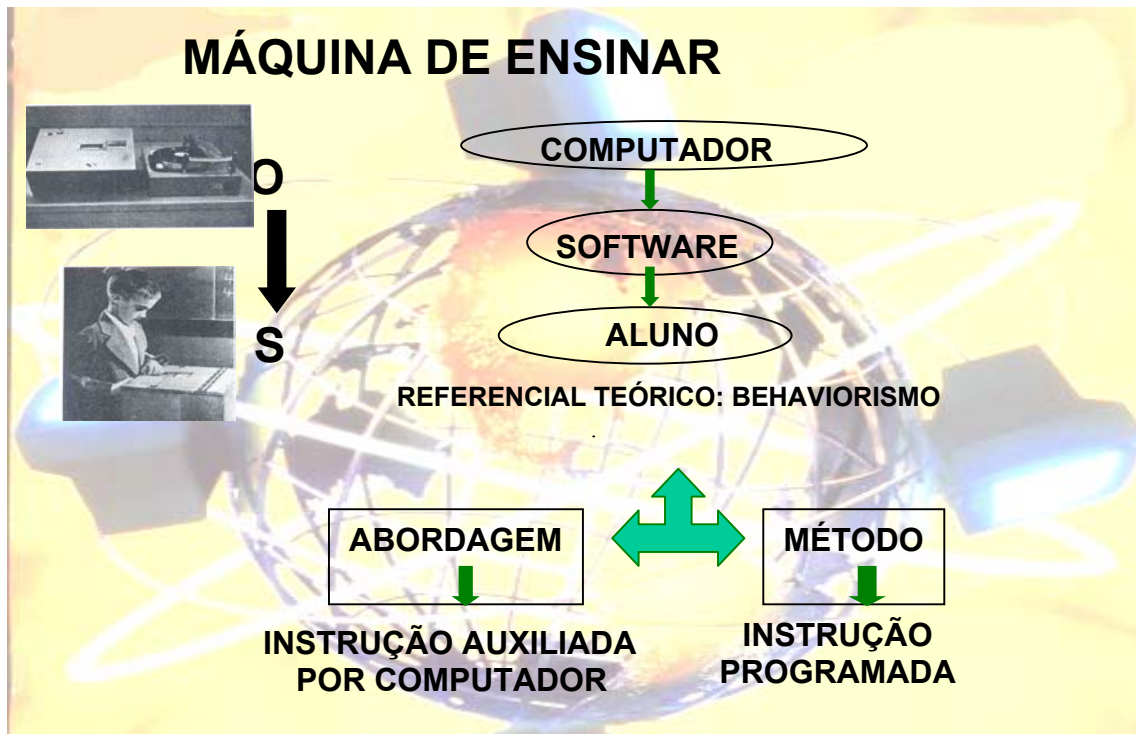


Figura 2. O computador como máquina de ensinar

Fonte: Trabalho apresentado na disciplina Teorias Contemporâneas da Aprendizagem no curso de Mestrado da UFSC. Maio/junho 2001.

No campo educacional considera-se como meio do ensino precursor dos computadores a máquina de ensinar de Skinner (1940), criada por sua filha Deborah. Essa, baseada nos princípios de um ramo especial da psicologia, assim chamada análise experimental do comportamento, produziu uma tecnologia do ensino da qual se pode com efeito “deduzir programas e esquemas e métodos de instrução programada” (LIGUORI, 1997, p.86).

Esse modelo tem por fundamento a concepção behaviorista cuja base do conhecimento está na experiência/experimentação planejada. A abordagem sistêmica da instrução visa a consecução de objetivos e habilidades através de um processo de ensino caracterizado como um programa de reforços, onde se apresentam estímulos ao aluno, de forma graduada, com o objetivo de modelar a conduta (MIZUKAMI, 1986, p.19).

Liguori (1997) afirma que a utilização dos computadores como recurso didático para o ensino se generaliza com a denominação inicial de Ensino Assistido por Instrutor – EAT (em inglês, Computer Assisted Instruction – CAI).

A Instrução Auxiliada pelo computador – CAI, não possui uma definição estabelecida. Constitui-se um processo de ensinar pelo computador, através de uma sistema de instrução individualizada que usa um programa de computador como meio de aprendizagem. É composta por atividades variadas elaboradas para auxiliar os estudantes a aumentar o domínio de um determinado conhecimento e aplicá-lo em contextos diferentes (CASSIANI apud PRICE, 1999, p.40).

Várias são as formas de utilização de programas CAI. Liguori (1997), apresenta a seguinte classificação das modalidades de formas de utilização do computador no ensino: tutorial, de exercício e prática, demonstração, simulação e jogo. Contudo, ela própria considera esta classificação arbitrária visto que os limites entre uma modalidade e outra não são nítidos e muitas vezes um mesmo programa pode combinar várias modalidades.

As categorias mais comuns são os programas tutoriais, programas de exercício e prática e os de simulação, que serão descritos a seguir.

2.6.2.1. Programas Tutoriais

A modalidade tutorial é assim denominada porque o programa atua como um “tutor”. Inclui aqueles programas em que o aluno aprende de acordo com seu próprio ritmo. No programa tutorial, o sistema informático é o que “instrui” o aluno, apresentando-lhe a informação em pequenos seguimentos, geralmente no formato de texto com animação, meios visuais ou som, e a seguir, por meios de perguntas verifica se houve compreensão da lição. E, de acordo com os resultados obtidos, o aluno avançará ou não para novas lições. O computador decide, se o aluno, ao cometer um erro, deve passar por uma seqüência instrucional (CASSIANI, 1999, p. 41).

Os conhecimentos são avaliados quantitativamente, é conferido um peso às perguntas bem respondidas. Liguori (1997) informa que também há programas tutoriais que para avaliar o rendimento do aluno, acrescentam-se outros elementos

como a quantidade de tentativas para obter a resposta correta, o tempo de resposta, o tipo de erros, o caminho seguindo para completar a lição etc.

Para a autora, os programas da modalidade tutorial são considerados úteis para os alunos portadores de deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, porque lhes permite repetir a lição tantas vezes quanto necessitem. A lógica instrucional específica a ser usada para um determinado aluno, é gerada pelo sistema, baseada nas informações que o mesmo obtém e acumula sobre o aluno.

2.6.2.2. Exercício e Prática - a memorização através do computador

Na modalidade exercício e prática (“drill and – practice”), são os programas que apresentam exercícios repetitivos, exigindo resposta freqüente dos alunos, visando desenvolver habilidades em uma determinada área. É fornecido o resultado (*feedback*) após cada resposta dada e é feita a correção quando o aluno comete um erro (Cassiani, 1999. p.40).

Em Liguori (1997, p.87), estes programas podem servir para melhorar a memorização, corrigir os resultados e detectar erros. A vantagem deles é que permitem a correção imediata do erro. Porém, segundo a autora, um bom programa de exercício deveria atentar para dois pontos básicos:

- a) apresentar os problemas de forma gradual segundo o nível de dificuldade correspondente a cada aluno;
- b) estar em condições de detectar erros sistemáticos.

2.6.2.3. Simulação - exploração auto dirigida

Esta modalidade é aquela em que o computador apresenta artificialmente uma experiência de situação real, e o aluno trabalha e interpreta essa situação. Mediante a simulação podem ser representadas situações perigosas ou difíceis de ter acesso.

Neste caso, o objetivo é representar os elementos essenciais de algum evento ou fenômeno real ou imaginário, sem os perigos e as inconveniências reais. Estes programas permitem combinar diversos modelos, bem como de utilizar outras estratégias de ensino de modo a possibilitar o ensino de temas de grande

dificuldade de compreensão e de difícil ou impossível demonstração por outros meios (CALDERONE,1994).

A partir da análise desses aspectos, Liguori (1997) ressalta que o uso de meios tecnológicos de ensino, incluindo a instrução auxiliada pelo computador não garante por si só que os alunos desenvolvam estratégias de aprendizagem no aprender nem incentivam o desenvolvimento das habilidades cognitivas de ordem superior. A autora afirma que, “a qualidade educativa destes meios de ensino depende, mais do que suas características técnicas, do uso ou exploração didático que realize o docente e do contexto em que se desenvolve” (LIGUORI, 1997, p.80).

A utilização dos computadores como recurso didático, pode ser uma estratégia instrucional efetiva na educação desde que se analise com critérios pedagógicos as seguintes características: qualidade dos programas de software, o ambiente de uso do computador e as características individuais dos alunos (KHOINY, 1997). Com relação a qualidade dos software, o autor chama atenção para o fato de se considerar aspectos relevantes no desenvolvimento desses programas sob pena da perda de interesse nesses métodos de ensino.

Khoiny (1997) descreve que os programas instrucionais para o computador devem ser claros, apropriados para o objetivo do curso, com conteúdo significativo, com objetivos instrucionais claros, seqüência correta, com uso apropriado de gráficos, cores, tamanhos de letras variadas, animação e estímulo auditivo.

O autor ressalta a importância da presença do professor no laboratório, cuja função, nesse momento, é a de assegurar orientação acessível e adequada, tanto do computador quanto dos programas.

O computador, como um meio auxiliar ao ensino, exige esmerada preparação e, sendo os programas um texto de autoria do professor, que expõe seu trabalho à crítica, devem ser cuidadosamente focalizados e planejados (ALMEIDA, 1998, p.32). A sua eficiência didática depende das múltiplas relações estabelecidas e da integração de estratégias que deverão ser exploradas de forma competente e sensata.

De acordo com Almeida (1987, p.87) muito do uso inadequado do computador se deve ao fato dos educadores não se ter lançado a tarefa de produzirem *courseware* (materiais instrucionais programados), delegando essa tarefa aos

tecnólogos. Para o autor, o professor deve ser também um projetista, ou seja, ele deverá projetar o perfil do material a ser programado, de modo a poder criticar, recompor, usar parcialmente etc., e dessa forma utilizá-lo eficaz e criativamente. Assim, o computador representaria um recurso poderoso como instrumento auxiliar do trabalho, o que iria contribuir para a melhoria do nível da educação escolar.

2.6.3. O Computador como Ferramenta para Aprender

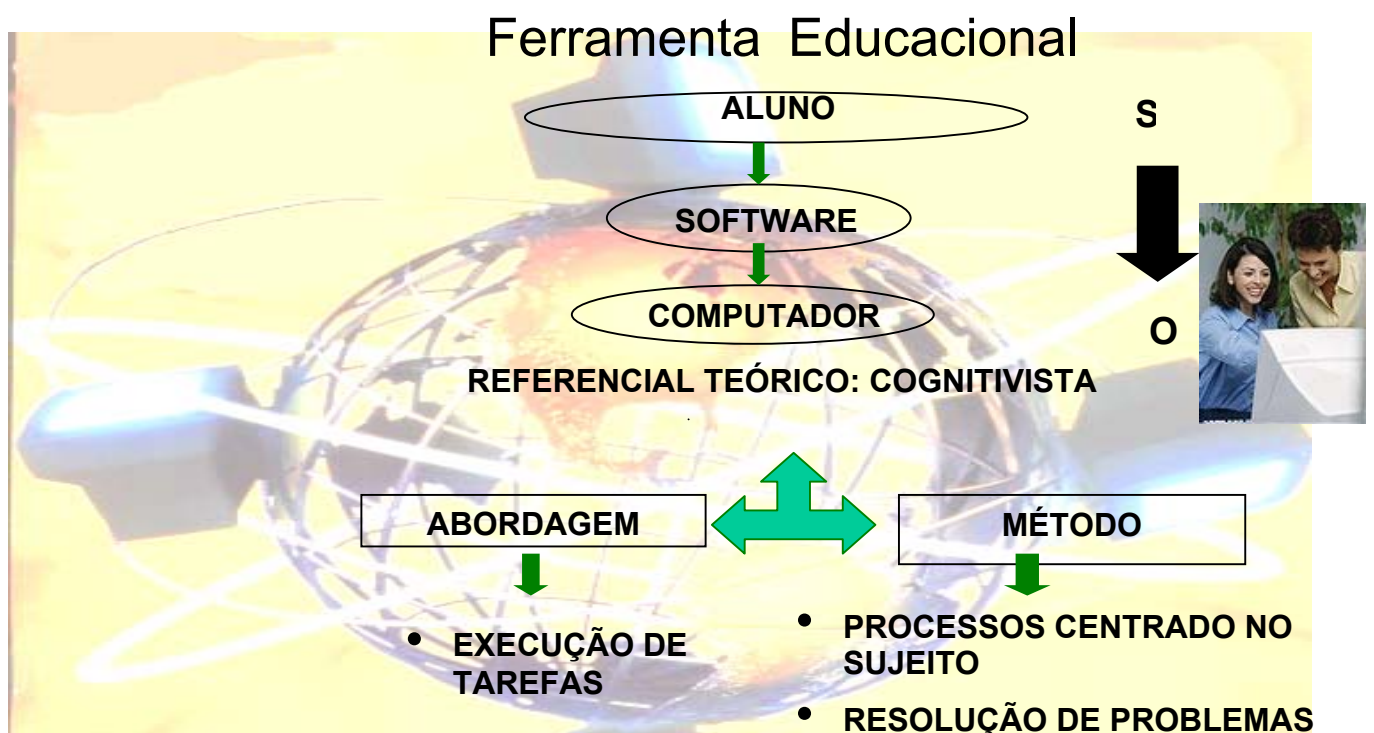


Figura 3. Computador - ferramenta educacional

Fonte: Trabalho apresentado na disciplina Teorias Contemporâneas da Aprendizagem no curso de Mestrado da UFSC. Maio/junho 2001.

De acordo com a concepção de educação que vem sendo refletida neste trabalho, o computador pode ser utilizado não apenas como máquina de ensinar através dos programas apresentados acima mas, sobretudo, como ferramenta educacional para enriquecer e favorecer processo de aprendizagem.

As tecnologias educacionais não criam ambientes que prescindem do educador, este sempre exercerá um papel fundamental no processo e as

tecnologias devem oferecer a ele a possibilidade permanente de elaboração e de reformulação do planejamento do curso e do acompanhamento da aprendizagem do aluno (LIGUORE,1997).

O professor para desenvolver o papel de mediador pedagógico deverá assumir não só o papel do especialista que possui conhecimentos e experiências a comunicar, mas, também, desempenhar o papel de orientador, de incentivador, de consultor, de facilitador da aprendizagem do aluno, buscando através de um trabalho colaborativo e interativo, atingir os objetivos a que se propõem (MASETTO, 2000).

O computador e a Internet, considerados como símbolos de modernidade, são recursos de apoio ao educador para fazer acontecer a aprendizagem (LIBÂNEO,2000).

O uso do computador como ferramenta educacional tem suporte teórico cognitivista cuja ênfase está voltada para os processos centrais do sujeito, ou seja, na sua capacidade de integrar e processar informações (MIZUKAMI, 1986, p.59).

Na relação homem-máquina, esta modalidade concebe o computador não como um instrumento que ensina o aluno, mas, como uma ferramenta que facilita a aprendizagem do aluno pelo fato de estar ele executando uma tarefa através do computador. Este servirá como uma ferramenta de complementação e de aperfeiçoamento que poderá contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem (MORAN,2000).

Moran (2000) cita algumas destas tarefas, como a elaboração de textos, usando os processadores de texto, pesquisa e/ou criação de bancos de dados; resolução de problemas nas diferentes áreas do conhecimento e representação desta resolução segundo uma linguagem de programa e apresenta alguns modelos destes diferentes usos.

2.6.3.1. Os Aplicativos – manipulando as informações

Os aplicativos são programas de manipulação da informação. São programas de processamento de texto, planilhas, manipulação de bancos de dados, construção e transformação de gráficos etc, que ajudam o professor e o aluno, no processo de ensino e aprendizagem, a perceberem em uma nova dimensão o relacionamento

com os fatos e com o conhecimento. Segundo Valente (1993), os programas do “Bank Street” desenvolvidos especialmente com objetivos educacionais pela “Logo Computer System” têm se constituído numa das maiores fontes de mudança do ensino e do processo de manipular informação.

2.6.3.2. Resolução de Problemas – uma forma de aprendizagem

Nesta modalidade de uso do computador no aprendizado é baseado na resolução de problemas ou na elaboração de projetos. O objetivo desse programa é possibilitar o aluno a representar a solução de um problema segundo uma linguagem computacional. Na lição de Valente (1993), isto possibilita uma série de vantagens, dentre elas, a de que as linguagens de computação são precisas, não dando margem para ambigüidades, como também, pelo fato deste programa propiciar ao aluno o acompanhamento e controle de sua aprendizagem. Isto é, verificar suas idéias e conceitos durante a sua execução.

Entretanto, afirma o autor (1993, p. 37) “a representação da solução de um problema não precisa ser necessariamente feita por uma linguagem de programação”. Existem programas, a exemplo do “Geometric Supposer”, onde a linguagem para representação da solução é específica e voltada para o tipo de problema a ser abordado.

2.6.3.3. Controle de Processo – aprender a controlar programas

Estes programas foram criados para oferecer ao aluno a oportunidade de entender o processo e como controlá-lo.

Valente (1993) ressalta, como exemplos deste programas, o “TERC Labnet”, desenvolvido pela “Technical Education Research Centers”, criado para permitir a coleta de dados de experimentos, análise destes dados e a representação do fenômeno em diferentes modalidades, como gráfico e sonoro, e o “LEGO-Logo”, desenvolvido pelo “Media Laboratory do MIT”, onde o aluno monta diversos objetos que são controlados através de um programa escrito em Logo.

Segundo o autor acima referido, este tipo de modalidade de computador na educação beneficia o aprendizado através do fazer e como vantagem, adiciona outras peculiaridades à atividade que o aluno desenvolve para facilitar a depuração dos processos (VALENTE, 1993, p. 38).

2.6.3.4. O Computador - comunicador de informações

A introdução do computador como ferramenta educacional veio ampliar as possibilidades de interação entre o aluno e contexto instrucional em que se realiza a aprendizagem.

Para Valente (1993, p. 38), “uma outra função do computador como ferramenta é a de transmitir a informação e, portanto, servir como um comunicador. Assim, os computadores podem ser interligados formando uma rede de computadores”.

Segundo o autor, as possibilidades da comunicação via rede de computadores está sendo explorada por diversos grupos, a exemplo da “National Geographic”, a está qual desenvolvendo programas educacionais envolvendo alunos de todas as partes do mundo.

Dentro de limites, cada vez mais ampliados pelo avanço tecnológico, o usuário pode manter diálogos através de multimeios, nos quais as perguntas e respostas são possíveis. Uma vez interligados os computadores é possível enviar mensagens de um para outro através de software que controla a passagem da informação entre os computadores. Este tipo de "design" instrucional é conhecido como “eletronic mail” ou “email” – correio eletrônico (PACHECO, 1999, p.17).

Segundo Pacheco (1999), no processo de informatização da educação, um outro uso das redes de computadores é a consulta a banco de dados, onde pessoas que comungam de um mesmo interesse podem trocar informações sobre determinado assunto, criando uma base de dados.

Conforme alente (1993), o uso do computador como comunicador serve também para complementar certas funções do sentido facilitando o processo de acesso ou de fornecimento da informação. A exemplo do usuário é portador de deficiência física, caso em que, o computador é adaptado através de dispositivos especialmente projetados para o caso específico.

Assim, ressalta o autor que as possibilidades de uso do computador como ferramenta educacional está cada vez mais em expansão, surgindo a cada dia, novas maneiras de usa-lo como um recurso para facilitar a aprendizagem e para enriquecer o trabalho do professor.

2.6.3.5. A Internet – o mundo em suas mãos

A chegada da Internet traz consigo uma nova visão da dimensão de mundo. Ela se apresenta como um recurso dinâmico, atraente, atualizado, de fácil acesso, que além de possibilitar o ingresso a um número ilimitado de informações, constitui-se em um grande recurso para mediatizar pedagogicamente a aprendizagem.

A Internet é formada por diversas redes de computadores localizadas ao mundo e interligadas entre si. Criada em 1969, pelo Departamento de Defesa norte-americano com o nome de Arpanet, interligava apenas quatro computadores em instituições militares e universidades nos Estados Unidos.

No Brasil, a rede chegou em 1988, para auxiliar o trabalho de pesquisa, disseminando-se rapidamente pelas universidades (Pacheco, 1997, p. 15).

Para o autor, a característica mais importante da Internet é o fato de não tratar-se de uma rede de comunicação privada. O que existe são os provedores de acesso gerenciadores da rede em universidades governos e instituições que administram os *sites* ou “endereços” do sistema. Esse fato contribuiu não só para sua expansão física pelo planeta como também para a ampliação dos temas e informações nela veiculadas.

Pacheco (1997, p. 15) considera a Internet como “um dos exemplos contemporâneos mais efetivos do uso do computador como suporte às ações coletivas no cotidiano”.

A rede é um ambiente, não um lugar em particular. Cada computador conectado à rede recebe a mesma atenção e tratamento. Lucena (2000, p. 7), afirma que:

A Internet, com todos os seus mecanismos que facilitam a comunicação e o acesso à informação, se tornou um recurso indispensável para uma educação consciente, que leva em consideração as mudanças sociais e a aquisição de um novo conhecimento através da construção colaborativa. Uma aprendizagem cooperativa depende muito da motivação e das interações obtidas.

As escolas e as universidades, ao ingressarem na Internet, propiciam aos alunos e professores a possibilidade de acessar todas as informações disponíveis em toda a extensão da rede. Esta possibilidade dá uma nova e maior dimensão ao uso da informática educativa, que antes preocupava-se apenas com o computador e os softwares educativos em si, deslocando o foco do debate para os diálogos, eventos e espaços de acesso que ela propicia (LUGORI, 1997).

Liguori (1997) afirma que esse novo meio tecnológico permitiu superar as distâncias, o tempo, os custos de viagem etc, possibilitando, a muitas pessoas, o acesso a fontes de informação e de relação antes quase impossíveis.

De acordo com Moran (2000, p. 18) “as tecnologias permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, de estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância”.

Para isso, o autor enfatiza que é preciso avançar mais no sentido de saber adaptar os programas previstos às necessidades dos alunos, criando conexões com o cotidiano, com o inesperado, buscar transformar a sala de aula em uma comunidade de investigação. Aprender a equilibrar planejamento e criatividade, a organização e a adaptação a cada situação.

O autor ratifica que a Internet é um poderoso recurso que serve de apoio ao ensino e à aprendizagem múltiplo e sugere algumas propostas metodológicas como:

- A criação de uma página pessoal na Internet, pelo professor, como espaço virtual de encontro e divulgação entre professores e alunos;
- Procurar que os alunos dominem as ferramentas da WEB, que aprendam a navegar e que todos tenham endereço eletrônico. Este recurso é fundamental pois, além de facilitar e multiplicar os encontros entre aluno e professor, entre uma aula e outra, proporciona a continuidade do processo de aprendizagem, o atendimento a um pedido de orientação urgente, a comunicação com todos alunos ou com algum deles entre uma aula e outra para troca de informações novas, sugestões ou avisos urgentes etc.
- Com os correios eletrônicos de todos criar uma lista interna de cada turma ou um fórum.

- A lista eletrônica interna serve para criar uma conexão virtual permanente entre o professor e os alunos, a levar informações importantes para o grupo, orientação bibliográfica, de pesquisa, dirimir dúvidas, trocar sugestões, enviar trabalhos, textos. Ela deve constituir um novo campo de interação que se acrescente ao que começa na sala de aula, no contato físico e que depende dele.
- Criar grupo de discussão na Internet – bate-papo on-line, onde os alunos e outros participantes conectados, possam expressar suas idéias e associações livremente, sobre determinado assunto ou tema, sem maiores preocupações com os conceitos emitidos.
- Planejar aulas-informação, onde o professor possa mostrar algumas sínteses, o estado da arte, as coordenadas de uma questão ou tema.
- Aula-pesquisa, onde alunos e professor busquem novas informações, resolvam problemas, desenvolvam experiências e procurem avançar em um campo desconhecido.

Neste caso, o professor deverá acompanhar atentamente a discussão, seja para poder orientar a atividade para a consecução do objetivo esperado, seja para interferir nos momentos das manifestações.

Transformar uma parte das aulas em processos contínuos de informação, comunicação e de pesquisa, onde a construção do conhecimento seja equilibrada entre o individual e o grupal. Entre o professor-coordenador-facilitador e os alunos participantes ativos.

Moran (2000), chama a atenção para o fato de que, numa pesquisa grupal na Internet, os temas da matéria são coordenados pelo professor, motivados pelo professor, mas pesquisados pelos alunos, às vezes, todos simultaneamente, às vezes, em grupos, às vezes, individualmente. Eles vão gravando os endereços, artigos, imagens etc., O mais interessante seria em disquete, fazendo inclusive anotações escritas com comentários sobre o que estão salvando. O professor incentiva a troca constante de informações, a comunicação, mesmo parcial, dos dados obtidos, para que todos possam se beneficiar com os resultados dos colegas. O professor deverá estar atento aos diferentes ritmos, às descobertas, servir de elo entre os alunos, o divulgador dos achados e resultados, o problematizador e principalmente o incentivador-mediador do processo pedagógico.

Desse modo, apropriando-se dos conhecimentos sobre os aspectos teórico-metodológicos da prática e, lançando mãos dos recursos que as novas tecnologias da informação e da comunicação oferecem, o educador pode superar alguns aspectos dos modelos tradicionais, mudar o foco da instrução para o da aprendizagem, utilizando formas inovadoras de ensino de forma a promover um maior relacionamento e interação entre todos os participantes, enfatizar a aprendizagem contextualizada e, especialmente, promover o domínio do estudante sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Com isso, o educador, ao assumir seu papel de mediador, de pensador, de crítico e, sobretudo, de um desafiador, estará elevando, sensivelmente, o nível de qualidade de sua práxis e contribuindo para encurtar os caminhos das contradições entre a teoria e a prática no processo de formação do cidadão.

2.7. Conclusões do Capítulo

A era da tecnologia, da informação e da comunicação mudou radicalmente os conceitos educar, ensinar e aprender. Os tempos mudaram e os referenciais se transformaram. Com o avanço tecnológico e o impacto da rede mundial de comunicação via computadores, depara-se o sistema educacional com a necessidade de oferecer ao aluno e ao professor a oportunidade de agregar novos recursos e novas formas de ensino e de aprendizagem.

A qualidade da educação no que se refere aos seus aspectos técnico-metodológicos está condicionada à apropriação de conhecimentos e saberes necessários ao desenvolvimento da prática pedagógica. Essa qualidade se define, também, pelo novo papel que as instituições de ensino e o educador têm que assumir para que possam dar conta de um processo atualizado de formação do cidadão, vez que a antiga noção de que a escola deve ser o “focus” do saber há muito tempo perdeu o sentido, como também o conceito tradicional de que o professor é o detentor do conhecimento. Para atender às exigências de uma sociedade marcada por constantes e rápidas mudanças, a escola e o educador têm que ampliar suas funções tradicionais de aprender a conhecer e aprender a fazer.

Em sua história a educação tem se caracterizado, na maioria das vezes, por um ensino teórico e livresco, o que tem contribuído para dificultar que o processo de

construção do conhecimento acompanhe e se desenvolva a partir dos recursos disponíveis na sociedade contemporânea/tecnológica.

O professor, como uma espécie de agente potencializador das capacidades dos alunos, deve se tornar um pensador permanente de sua prática pedagógica para que, no processo de construção do conhecimento, possa desenvolver de forma consciente o seu papel de educador-comunicador-mediador. Além disso, deve estimular o educando para que ele possa desenvolver o seu espírito crítico, criativo e se sentir preparado para agir com autonomia.

Contudo, para que isso ocorra, percebe-se a necessidade imperiosa de se repensar a formação do educador quanto a apropriação e utilização das tecnologias de informação e da comunicação. Acredita-se que a atuação de qualidade do professor “em um mundo em rede”, requer uma reorganização estrutural nos cursos de formação, de modo a adequá-lo às novas exigências sociais.

Considerando-se a importância e a responsabilidade do educador no processo de formação do cidadão, necessário se faz prepará-lo para atuar através de um processo de formação significativa, oferecendo-lhe condições de permanente aperfeiçoamento e atualização, de modo a torná-lo capaz de, entre outras coisas, a de fazer um uso crítico dos meios de comunicação e da tecnologia.

Assim, como ponto de possíveis ENCONTROS, acredita-se que o uso crítico da tecnologia disponível, sobretudo, o computador e a Internet, permitirá aos professores e as Universidades um melhor preparo para o futuro, abrindo espaço, inclusive, para outras possibilidades, como o de ensino à distância, o desenvolvimento de programas e/ou projetos que venham a atender às necessidades educacionais emergentes.

Por outro lado, apesar de acreditar que os recursos tecnológicos por si só não garantem um ensino de qualidade, percebe-se que a incorporação tecnológica no processo educacional ainda não foi compreendida nos seus reais objetivos e finalidades pela maioria das instituições e pelos profissionais da educação, o que tem contribuído para gerar os DESENCONTROS entre a educação e o uso da tecnologia.

Reafirma-se aqui a necessidades das instituições educacionais e, principalmente as universidades, instituições por excelência, responsáveis pelo processo de formação do educador em seus cursos de licenciatura e, de modo

especial, nos cursos de pedagogia, em cumprirem sua função social e pedagógica dentro dessa nova visão do mundo. Outrossim, cabe-lhe, ainda, formar educadores críticos, criativos e conscientes do seu papel e da nova temporalidade, para que possam dar conta e continuidade do processo de educabilidade do homem.

CAPÍTULO III

3. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

3.1. Introdução

A educação embora constitua prioridade nos textos legais, nos programas governamentais e nos discursos teóricos, ela é ainda considerada, sobretudo no mundo contemporâneo, um grande desafio para governantes, cidadãos e profissionais de educação.

As discussões sobre as questões da educação em função da formação profissional do educador e da qualidade do ensino requerem em maior compromisso político do Estado em oferecer educação a todos e de boa qualidade, enquanto sua responsabilidade em cumprir e fazer cumprir os preceitos constitucionais. Esse processo compromete todos os seguimentos da sociedade civil a serem co-responsáveis nesse objetivo.

Todos reconhecem a importância e a necessidade da educação para a sociedade, mormente, no atual contexto histórico em que se vive intensa transformação decorrente da necessidade de se compatibilizar, adequar ou mudar valores de uma ordem mundial em transição por novos valores da chamada "Era do saber, da Informação e da Automação" (DELORES, 2001).

Este capítulo apresenta breve análise do histórico da Educação Superior no Brasil, enfatizando seus princípios e fins na égide da Lei nº 9394/96 – LDB, onde se procurou focar a questão da formação superior no bojo do Plano Nacional de Graduação que estabelece Diretrizes e Metas para esse nível de formação.

Na seqüência, o texto trata das discussões e do impacto dos debates promovidos nas instituições, entidades, movimentos, em torno da questão da formação e do exercício dos profissionais da educação no contexto do curso de pedagogia.

As considerações a respeito do curso de pedagogia da UESC, aqui apresentadas, justificam-se em função de sua utilização como elementos que servirão de subsídios ao trabalho de investigação sobre a concepção, domínio e utilização das novas tecnologias no referido curso – objeto de estudo.

3.2 Contextualizando A Educação Superior

3.2.1. Breve Referência Histórica

A Educação Superior no Brasil tem sua origem no século XVI, surgindo sob a orientação dos padres jesuítas que aqui atuaram. O pioneiro curso de filosofia e de ciências, também chamado de "artes", instalou-se pela primeira vez no Colégio da Bahia (MAGGIE, 1997).

Com a chegada da família real à colônia brasileira nos primórdios do século XIX, foram criadas algumas instituições que visavam formar profissionais necessários a suprir as demandas da nova sede do Governo. Assim, foram criados, dentre outros, os cursos para oficiais e engenheiros militares, civis e de minas, médicos militares e economistas. No Império, acrescentou-se às escolas criadas por D. João VI, os primeiros cursos de Ciências Jurídicas e Sociais completando o quadro das escolas destinadas à preparação para as profissões liberais. (MAGGIE, 1997).

Entre o fim do século XIX e o início do século XX, criaram-se mais oito faculdades livres de Direito, três escolas de Engenharia, um instituto de Química e uma de Medicina Veterinária para atender ao processo de regionalização nacional estabelecido pela Constituição de 1823 (MAGGIE, 1997).

Conforme Santos (2001), desde essa época se propugnava pela instituição do regime universitário no ensino superior, tendo conseguido na Constituição Imperial de 1824, um dispositivo relativo à criação da Universidade, contudo, só em 1931, durante a Segunda República, é instituído o sistema universitário no Brasil.

De acordo com o autor, em 1920 surgiu a primeira universidade no país constituída do agrupamento de escolas profissionais de nível superior existentes. As Universidades criadas posteriormente, também, surgiram de escolas agregadas, sem se constituírem em centros de excelência da cultura e da pesquisa. Porém, de uma forma ou de outra estava implantado no país o Ensino Superior. A União mantinha as Universidades e os institutos isolados federais. Os Estados e os Municípios mantinham os estabelecimentos isolados de sua área de jurisdição.

Ainda conforme Santos, a legislação que regia o ensino superior brasileiro, até a promulgação da 1ª lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/61), determinava como objetivo desse ensino:

- o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística;
- o ensino e a pesquisa científica em todos os campos;
- a formação dos profissionais para o exercício das atividades que requerem preparo técnico e científico superior;
- a preparação de elementos destinados ao magistério e altas funções da vida pública do País.

Estes objetivos, em síntese, visavam a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, as letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Com o advento da lei 4024/61, a formação profissional direciona-se para a auto-realização e formação da cidadania, embora não determinasse a campos específicos da profissionalização (BRZEZINSKI, 1996).

De acordo com a autora a lei da reforma do ensino superior (Lei n.º 5540/68) como complemento à lei 4024/61, determinava campos do conhecimento direcionado à formação profissional.

Essa lei provocou mudanças estruturais nos cursos de formação profissional, especificamente no curso de formação de professores.

Ainda conforme Brzezinski os currículos para esses cursos profissionais compreendiam a base comum e a parte profissionalizante, ofereciam também disciplinas optativas como forma de atender o aluno em sua especificidade e necessidades.

O Parecer 464/69, determinava uma base comum onde se oferecia conhecimentos julgados indispensáveis à formação básica do aluno e, ao mesmo tempo, referencial propedêutico à parte profissionalizante.

De acordo com Santos (2001), a autonomia didático-científica limitava-se às abordagens do conteúdos e metodologias da docência, uma vez que, a criação de novos cursos e a rigidez do núcleo comum, controlado pelo então Conselho Federal de Educação, impediam a renovação e a inovação curriculares.

Afirma Ghiraldelli Júnior (1991) que o objetivo do governo era enquadrar a escola nos moldes de racionalização do sistema de produção capitalista. A escola, assim como a empresa privada, deveria ser “eficiente” no preparo do aluno, ou seja, fornecer informações objetivas e rápidas para o seu bom desempenho no trabalho, em testes e exames. Os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade inerentes a teoria econômica foram adaptados à educação.

Para Ghiraldelli a educação transformou-se em “treinamento” e foi marcada pela eficaz preparação de técnicos, entre esses os da educação, com o objetivo de atender aos propósitos do modelo econômico.

Conforme Ghiraldelli (1991) as formas de burocratização da atividade docente foram intensificadas bem como as crescentes formas de repressão aos educadores mais críticos. Esses fatos, somados a outros, estimularam um movimento dos educadores, que punham resistência ao poder instituído, em especial às proposições do CFE. Esse movimento contribuiu, também, para gerar a crise do sistema universitário em vigor o que desencadeou na comunidade dos professores, estudantes e seguimentos da sociedade civil, movimentos de luta em defesa dos seus interesses e reivindicações pela democracia e pela conquista da cidadania.

Nesse momento histórico começa a se instalar o processo de redemocratização do país. Favorecidos pela evolução da “abertura política”, ocorrida com a “crise da ditadura” brasileira instalada em 1964, esses movimentos tomam corpo e se solidificam (CHIRALDELLI, 1991).

A partir dos anos 80, destaca-se a atuação e trajetória do movimento dos educadores que, engajados em discussões, estudos debates e pesquisas, passam a pensar sobre a reformulação da sistemática dos cursos de formação de professores. Com esse propósito, realizam-se encontros e seminários, formam-se Comitês Pró-Reformulação representados hoje pela Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE), a qual produziu ao longo desses anos documentos bastante expressivos que contribuíram de forma efetiva para a elaboração do anteprojeto da atual lei de diretrizes e bases da educação – Lei 9394/96 (LIBÂNEO, 2000).

Hoje, tem-se promulgada a Lei nº 9394, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, em reconhecimento por sua atuação através do seu substitutivo ao projeto dessa Lei

enviada pela Câmara dos Deputados Federais para análise pelo Senado e pela sua marcante trajetória na vida pública, de modo especial, no campo da educação (NOGUEIRA, 1997).

Destaca-se a presença indelével de Darcy Ribeiro não só no sistema de educação básica, como também, “na invenção de universidades” (NOGUEIRA, 1977, p.8).

3.3. A Educação Superior Na Égide Da Lei 9.394/96 – Abertura e Flexibilidade

A Lei 9.394/96 determina, como finalidades do Ensino Superior, o desenvolvimento da ciência de forma contínua e constante, o aprimoramento da cultura e o estímulo ao conhecimento do mundo atual, à guisa de soluções para os problemas nacionais, regionais e comunitários e a promoção da pessoa humana em busca do bem comum (CARNEIRO, 1998).

De acordo com o autor essa Lei respalda a prática da autonomia pedagógica e administrativa, assegurando às instituições a flexibilidade necessária para garantir no ensino superior a formação de um cidadão em condições de enfrentar as transformações sociais e criar alternativas capazes de solucionar a problemática do mundo contemporâneo.

3.3.1. Princípios e Fins

A educação é um direito de todos e dever do Estado nos termos do art. 205 da Carta Magna de 1988. Assim, é competência do Estado não apenas assegurar os direitos do cidadão, mas ampliá-los e, sobretudo, melhorar a qualidade da distribuição dos bens sociais que lhe são formalmente destinados, de modo a elevar o nível de desempenho também da Universidade enquanto unidade formadora da sociedade, a qual está condicionada à melhoria da qualidade do ensino (CARNEIRO, 1998).

Para o autor a Lei 9394/96, no seu Art. 2º, ao definir os princípios e fins da educação nacional, atribuindo a responsabilidade da educação à família e ao estado, retrata o artigo 205 da CF/88, e, igualmente o faz, ao abordar a dimensão tecnológica da educação ao focar a qualificação para o trabalho.

Este dispositivo legal revela a opção pelo significado da educação como um processo social de formação do cidadão, enfatizando três dimensões do ser humano: individual, político e produtivo. Assim, a finalidade da educação é de tríplice natureza: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CARNEIRO, 1988).

Para o autor nestas três dimensões o texto legal expressa que a finalidade da educação, como processo intencional, deve contribuir para o desenvolvimento psicológico possibilitando ao aluno os meios de aprendizagem que o conduza a apreender, do contexto cotidiano e do trabalho, o conhecimento científico e o teor humanista de que necessita para se realizar como cidadão na sociedade em que vive.

Ainda conforme Carneiro, no Art. 3º (incisos I a XI) são explicitados os princípios constitucionais que devem reger o ensino superior (BRASIL, CF. Art. 206) e, como tal, impõem-se como fundamentos teóricos para a prática concreta do trabalho educacional.

A educação superior constitui o segundo nível estrutural do ensino escolar, conforme estabelece o Art. 21 da LDB. Os quinze artigos (do 43 ao 57) que compõem o capítulo IV constituem as normas que disciplinam a sua estrutura e funcionamento. O Art. 43 recolhe em si toda a dimensão teleológica desse nível de educação:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural, profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão

sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados a comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Este artigo explicita propostas de ações que a princípio parece tratar-se de objetivos deste grau de ensino. Porém, no entendimento de Carneiro (1998, p.22) o legislador ao falar de finalidades e não de objetivos, busca imprimir valores e re-significações na perspectiva de uma cultura de transformação. Afirma o autor que “institucionalmente, a operacionalização da educação superior deve estar inteiramente permeada dos fundamentos axiológicos do processo educativo”.

São propostas arrojadas pertinentes às principais funções da universidade. Em conjunto, essas finalidades respondem pelos fins da Universidade, que ao articular ensino, pesquisa e extensão passa a enfrentar o desafio de fomentar a criatividade científica, a formação de profissionais e a agregação de conhecimentos para responder às exigências do mundo atual (LUCKESI, 1998).

A universidade contemporânea, para cumprir suas funções e assim desempenhar o seu papel social, encontra-se diante dos desafios colocados tanto pela nova conjuntura tecnológica e globalizada como pelo papel a ser desempenhada pelo ensino superior.

Com a promulgação da lei 9394/96, a sociedade civil, através dos diversos seguimentos, passa a se mobilizar no sentido de colocar em prática suas determinações. No que se refere ao 3º grau, destacamos o papel do FORGRAD – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, que em 1999, aprova o Plano Nacional de Graduação -PNG- estabelecendo para esse nível de formação, Fundamentos, Diretrizes e Metas.

3.4. O Plano Nacional de Graduação.

O Plano Nacional de Graduação - PNG traz no seu bojo os Princípios, Diretrizes e Metas para a condução das atividades de graduação no contexto desta nova sociedade de conhecimento. Dentro desse plano, a comissão responsável por sua elaboração procurou garantir o estudo e o uso da tecnologia no processo de formação universitária.

Os princípios norteadores definidos no plano consideram que a universidade no desempenho da contradição de seus múltiplos papéis precisa situar-se na sociedade de modo crítico e dialético. Enquanto promotora da sociedade universal, deverá orientar parte significativa de sua produção de saber pelos interesses sociais mais amplos da sociedade.

Ao definir as diretrizes e metas do plano, a comissão, reconhecendo as profundas e constantes mudanças ocorridas no mundo, recomenda para a universidade a adoção de uma nova abordagem de ensino e de aprendizagem de modo a ensinar aos seus egressos uma capacidade de investigação e de aprender a aprender.

Neste contexto, o Plano Nacional de Graduação se direciona para os cursos de graduação, afirmando que estes não podem se restringir a preparar o indivíduo para o exercício de uma profissão como se fosse suficiente para integrá-lo ao mundo do trabalho. Esses cursos devem propiciar a oferta de referenciais teórico-básicos que possibilitem o trâmite em múltiplas direções, instrumentalizando o indivíduo para atuar de forma crítica e criativa nas diversas situações que se apresentam.

Reconhece-se que cresce a responsabilidade da universidade e a importância dos cursos de graduação, diante dos desafios atuais da sociedade que exigem qualificações cada vez mais elevadas, ampliando-se as necessidades educacionais da população. O incremento das novas tecnologias, provocando intensas mutações profissionais, requer uma intensa intelectualização e enriquecimento das atividades produtivas, necessitando um aprendizado que envolva o manejo de informações e conhecimentos abstratos e a habilidade de lidar com grupos em atividades integradas (PNG-1999).

Para isso, propõe-se, no processo de formação dos professores, uma sólida formação científica na área específica, sólida formação pedagógica e sólida

formação humana e cultural tendo como elo permanente os diferentes níveis de ensino (PNG-1999).

Considerando que a formação acadêmica se realiza em tempos diferentes daqueles em que acontecem as inovações, o papel da universidade é o de possibilitar o acompanhamento da evolução tecnológica de modo a definir os contornos da formação profissional (PNG-1999).

A graduação deve propiciar a “aquisição de competências de longo prazo”. Assim, a aquisição de conhecimentos deve ir além da aplicação imediata, impulsionando o sujeito em sua dimensão individual e social, a criar e responder a desafios. Em vez de ser apenas o usuário, deve ser capaz de gerar e aperfeiçoar tecnologias (PNG, p.8).

Assim uma das metas definidas no Plano é de que a graduação ultrapasse o espaço da transmissão e da aquisição de informações para transforma-se no “[l]ocus” de construção/ produção do conhecimento em que o aluno atue como sujeito da aprendizagem.

Para atingir essa meta reconhece que é preciso a universidade estar atenta e fomentar a prática da pesquisa. Aprender a aprender; a desenvolver processos teórico-epistemológicos de investigação da realidade, utilizando informações de forma seletiva.

Tendo em vista os fins propostos pela educação superior, é fundamental que a universidade, por meio de seu cursos e programas e por todas suas ações, busque o equilíbrio entre vocação técnico-científico e vocação humanística de modo a possibilitar aos egressos uma formação de qualidade para que, no exercício da cidadania, possam atuar como profissionais competentes e criativos em sua área e nas diversas problemáticas que emergem do mundo atual.

3.5. Formação Superior: Uma construção da Práxis

Em se tratando do processo de formação de educadores, o estudo sistemático, específico, rigoroso, como forma de interferir consistentemente na prática social da educação, denomina-se pedagogia, ciência que tem na prática da educação razão de ser (SCHMIED-KOWARZIK, 1988).

Libâneo (1996, p.116) define a pedagogia como:

Uma área de conhecimento que investiga a realidade educativa no geral e no particular. Mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, ela busca a explicitação de objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa em instâncias da atividade educativa implicadas no processo de transmissão/ apropriação ativa de saberes e modos de ação.

Conforme Schmied-Kowarzik (1988) a Pedagogia, sendo uma ciência da educação, direciona para a prática de ações especificamente humanas. Assim, tem o seu significado na prática e, portanto, tem o papel de orientar a práxis. Esta, por sua vez, consolida-se pela ação teórica intencional da atividade entre os homens.

Para o autor, Práxis significa:

O processo social global da afirmação humana da vida na natureza e na história, que a teoria precisa refletir em suas leis objetivas, cuja utilização consciente o homem pode chegar a um planejamento e um domínio científico das forças naturais e da convivência social (SCHMIED-KOWARZIK, 1988, p.21).

Segundo Schmied-Kowarzik (1988, p.22), enquanto reflexo da realidade material, a teoria é, a um tempo, uma parte desta realidade, determinada imediatamente pela prática, como também imediatamente determinante para a práxis humana, graças a sua compreensão e em conformidade com as leis da realidade. Assim, “a prática se torna fundamento e referência da verdade da teoria que a reflete, e a teoria se converte em órgão de representação e instrumento de orientação da práxis”.

De acordo com Libâneo (1996) sendo a pedagogia uma ciência da prática educativa e não apenas prática docente, o Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias, de forma direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e de modos de ação, visando objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica.

Daí os imperativos na formação dos educadores/pedagogos em basear-se, por um lado, nos fundamentos éticos, ou seja, tornar o cidadão comprometido com a transformação das condições sociais produtivas e reprodutivas da alienação (desumanização), tomando como direção de sentido o projeto histórico de humanização dos homens - desalienação. Por outro lado, buscar "incorporar todas as tecnologias no referencial de metas educativas que levem em conta as

dimensões política, ética, social, pedagógica e didática necessárias ao processo de formação do profissional qualificado e competente para o exercício da cidadania” (PIMENTA, 1996, p.16).

A formação profissional do educador/pedagogo se dá no contexto do curso de Pedagogia, o qual será objeto das reflexões seguintes.

3.6. O Curso de Pedagogia - Caminhos e Descaminhos.

Conforme Brzezinski (1996) o curso de pedagogia no Brasil foi criado na década de 30, época em que emergiram a manifestação de fatos educacionais circunscritos aos debates sobre a criação das primeiras universidades brasileiras.

Segundo a autora, o curso de pedagogia tem sua origem nos cursos pós-normais realizados nas antigas Escolas Normais. Somente a partir de 1939, foi regulamentado como curso, quando foi disciplinado junto às demais licenciaturas pelo Governo Federal, na seção que tratava da formação de professores nascidos com a criação, em 1931, das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras pelo Estatuto das Universidades Brasileiras.

Quando foi criado o curso de Pedagogia, em 1930, ele se destinava a formar bacharéis (técnicos em educação) e licenciados em Pedagogia, com blocos separados para o bacharelado e licenciatura, o que veio a denominar-se "esquema 3+1". Para atender às exigências legais eram necessários três anos para cursar o conteúdo específico da área de saber e mais um para o curso de didática. Os bacharéis acrescentavam o curso de didática à sua formação para se tornarem licenciados (BRZEZINSKI, 1996, p.32).

Os professores do antigo primário e pré-primário eram formados em Curso Normal nos Institutos de Educação, enquanto que os professores para os antigos cursos ginásial e colegial eram formados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (LIBÂNEO, 1999).

Durante vinte e três anos, o curso de pedagogia permaneceu com o "esquema 3+1", além disso, com o advento do Parecer 251/62, decorrente dos postulados da Lei nº 4.024/61, foi regulamentado o currículo mínimo do curso de pedagogia e se estabeleceu para o curso o encargo de formar professores para os cursos normais e "profissionais destinados às funções não-docentes do setor

educacional, os técnicos de educação ou especialista de educação". Para a licenciatura foi emitido o Parecer 292/62 que legislava sobre a formação pedagógica, mantendo, na prática, a dualidade na pedagogia: bacharelado e licenciatura o que acabou reforçando o "esquema 3+1" (BRZEZINSKI, 1996).

Segundo a autora nessa ocasião, na LDB/1961, não se cogitava da formação de especialistas na graduação do mesmo modo como veio a se configurar nas leis 5.540/68 (da Reforma Universitária) e 5.692/71 (Ensino de 1º e 2º Graus) e seus desdobramentos.

A Lei 5540/68, como visto anteriormente, determinou mudanças substanciais nos cursos de Pedagogia e em conseqüência, na Faculdade de Educação, à qual conferia a função de formar os especialistas em educação.

Para Brzezinski (1996), a reforma universitária atingiu, em cheio, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, porém, o ponto central da reestruturação foi a criação dos institutos de "conteúdos específicos" e da Faculdade de Educação.

A concepção de Faculdade de Educação, a definição de seus princípios e finalidades bem como o seu conteúdo específico foram debatidos nas comissões, especialmente constituídas pelo CFE para estudar e pesquisar sobre o tema. As contribuições dessas comissões resultaram num relatório final, publicado pelo CFE, na Documenta nº 91, as quais contribuíram para o advento do Parecer 252/1969. (BRZEZINSKI, 1996).

De acordo com a autora o Parecer 252/69 e a Resolução 2/69, vieram regulamentar o Art. 30 da Lei 5540/68 cuja finalidade foi definir a dinâmica da estrutura da Faculdade de Educação. Esses documentos legais que definiram a estrutura curricular do Curso de Pedagogia, aboliram a distinção entre bacharelado e licenciatura e dispuseram sobre a formação de especialistas para as atividades de orientação, supervisão, administração e inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares.

Conforme Libâneo (1996, p.110) com suporte na idéia de "formar especialista no professor", o Parecer 252/69 estabelece que o formado no Curso de Pedagogia recebe o título de licenciado.

Assim, em atendimento aos artigos da Lei 5540/68 que prescrevem a formação de professores e especialistas, consolidava-se, assim, a idéia de formação

específica de técnicos em educação em várias habilitações, definindo, assim, o exercício profissional do pedagogo não-docente, o especialista. A justificativa para a oferta das diversas habilitações e para a profissionalização do pedagogo estava na ampliação do atendimento da escolarização da escola básica. (LIBÂNEO, 1999)

Conforme o autor o Parecer 252/69 recebeu inúmeras críticas no final da década de 70, o que provocou em alguns organismos oficiais e entidades de educadores as iniciativas para repensar ou reformular o Curso de Pedagogia e as licenciaturas.

Libâneo (1999) considera pertinente a crítica de que o Curso de Pedagogia de 1969 é "tecnicista". São agregadas as essas críticas a fragmentação da formação do pedagogo, a divisão técnica do trabalho na escola, a separação entre teoria e a prática, a separação entre o pedagogo especialista e o trabalho docente.

Conforme Silva (citado em Libâneo, 1999, p. 5):

Com a aprovação da [...] Lei da Reforma Universitária, triunfam os princípios da racionalidade, eficiência e a produtividade no trato do ensino superior. A tradição liberal da nossa Universidade fica interrompida e nasce o que alguns passam a chamar de universidade tecnocrata, ainda que mesclada de nuances do pensamento liberal.

Para Libâneo (1999) a questão mais relevante, tratava-se do esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização profissional do pedagogo.

Por essas razões, os anos 80, foram marcados pela luta dos educadores contra as reformulações propostas nas Indicações do Conselheiro Valnir Chagas e ao poder instituído, em especial do CFE. Esse movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador permanece em atividade até hoje na ANFOPE (PIMENTA,1996).

Libâneo (1996) assevera que esse movimento manteve, nos documentos que produziu, o espírito do Parecer CFE 252/69, no sentido de não distinguir a formação do professor e do especialista, contudo, procurou esvaziar o prescrito nesse Parecer quanto às habilitações do curso.

O autor porém chama a atenção para o fato de que não houve um pensamento unânime a respeito dessa questão. Alguns educadores (hoje autores de várias obras sobre o assunto) sem deixar de reconhecer que, de fato, houve uma

fragmentação muito grande das tarefas, isso não poderia ter comprometido a existência de especialistas na escola. Esses autores não endossaram a licenciatura na Pedagogia, criticaram a fragmentação das habilitações, mas propuseram a redefinição do curso de pedagogia e da atuação do pedagogo nos diferentes espaços educacionais e no sistema de ensino (LIBÂNEO, 1999).

Por volta dos anos 1983-84, a partir da crítica à fragmentação e à divisão técnica do trabalho na escola, algumas Faculdades de Educação suprimiram do currículo as habilitações, passando a ter apenas duas habilitações - o professor das séries iniciais do 1º grau e professor de cursos de habilitação ao magistério - reduzindo boa parte da fundamentação pedagógica do curso (LIBÂNEO, 1999, p.6).

Libâneo (1999), contudo, afirma que é necessário registrar que a trajetória do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador não manteve sempre a posição de minimizar o caráter teórico da Pedagogia. Nos anos 1983-89, a pedagogia é assumida como uma licenciatura destinada à formação de docentes para as disciplinas pedagógicas do 2º Grau e à formação de especialistas "de forma integrada", possibilitando uma ação conjunta desses profissionais na escola. Admitia-se, também, a criação de áreas de concentração em docência para as séries iniciais do 1º Grau, educação pré-escolar, educação de adultos, educação especial, gestão educacional, etc.

Conforme Libâneo (1999), a tendência dominante hoje entre os educadores seguidores das propostas da ANFOPE é a de que o Curso de Pedagogia destine-se à formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental. Essas propostas acabaram com aquele curso de Pedagogia concebido em 1939 e parcialmente mantido nos Pareceres 251/62 e 252/69. Hoje essas propostas têm como lema a docência como base da identidade profissional de todo educador. Ou seja, todos os cursos de licenciatura deverão ter como base comum a docência: todos são professores.

Encampando as teses da ANFOPE, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia da SESU/MEC elaborou a Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Esta proposta define o pedagogo como: "Profissional capacitado a atuar nas diversas áreas de educação formal ou não-formal, tendo a docência como base de sua identidade profissional" (PIMENTA, 1996, p.24).

Essas Diretrizes definem como áreas de atuação profissional a docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio, podendo atuar ainda na organização e gestão de sistemas, unidades, projetos de experiência educacionais escolares e não escolares, em atividades científico-tecnológicas do campo educacional em especial, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional, nas áreas emergentes do campo educacional (PDCEP, 2000).

O plano descreve as principais competências e habilidades, justificando que a formação do pedagogo deve abranger uma consistente base teórica, articulada à investigação e prática educacionais com ênfase em conhecimentos específicos do campo educacional. Dentre essas competências e habilidades está a "capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas"(PDCEP,2000).

Alguns educadores reconhecem que a Proposta define temas de grande relevância como a exigência de formação em nível superior dos professores que deverão atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a postulação da base comum nacional; a valorização do professor; a imperiosa inclusão das novas tecnologias no processo de formação do educador e a gestão democrática na escola. Contudo, discordam em relação à tese principal definida na mesma proposta isto é, a **docência como base na formação de todo educador** (grifo do autor).

É quase unânime, afirma Libâneo (1996, p.116) entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, à escola e muito menos à docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar.

Na visão do autor a identificação do pedagogo com o docente incorre num equívoco lógico-conceitual. Argumenta que sendo a Pedagogia uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas, ela investiga os objetivos sócio-políticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. Desse modo, as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, e informais. A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

Assim, o pedagógico e o docente são termos inter-relacionados mas conceitualmente distintos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de Pedagogia (LIBÂNEO,1999, p. 11).

Para esses educadores, a base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente. Sendo, pois, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, haverá uma pedagogia (LIBÂNEO, 1999).

Afirma Libâneo (1999) que mesmo antes da elaboração da Proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, o movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores, representado pela ANFOPE, exerceu efetiva influência na concepção de formação de professor e na reformulação de currículos em algumas Faculdades de Educação. Com efeito, em muitas faculdades foi deflagrado o movimento em prol da reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia o qual, o da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC não se tornou exceção.

Embora se tenha feito todas essas considerações a respeito da Proposta das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia elaborada pela ANFOPE e que, em tramitação no Conselho Nacional de Educação-CNE, esperava-se por sua aprovação,mas, para o desapontamento e indignação dos representantes desta entidade e de outras representativas dos diferentes segmentos da educação, foram aprovadas pelo CNE e pelo Ministério da Educação-MEC, as Diretrizes Nacionais para a Formação dos Professores de Graduação Plena (ANFOPE e FORUMDIR, 2001).

Segundo estes representantes, trata-se de um projeto antagônico ao proposto para a formação de professores e sua aprovação representa nítido desrespeito à histórica luta dos educadores brasileiros (ANFOPE e FORUMDIR, 2001).

Seguindo as Diretrizes da ANFOPE, o Curso de Pedagogia foi reformulado e as considerações seguintes portanto serão em torno do Curso no contexto da UESC.

3.7. O Curso de Pedagogia da UESC – o que temos e o que precisamos

3.7.1. Histórico do Curso

O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz tem sua origem vinculada à Faculdade de Filosofia de Itabuna (FAFI), criada pelo Decreto 40.058 de 05/10/1960 e reconhecida pelo Decreto 63.737 de 06/12/1968. Essa Faculdade se destinava à formação de professores, especialistas e pesquisadores das áreas de Filosofia, Letras e Pedagogia. O Curso de Pedagogia, assim criado, preparou técnicos em educação e professores para o ensino normal até a Lei 5.540 de 28/11/1968 que reformulou o ensino superior, introduziu a figura do especialista em educação cuja formação foi regulamentada pelo Conselho Federal de Educação, através do Parecer 252/69 e da Resolução 02/69. Esses instrumentos legais estabeleceram uma nova estrutura para o curso de Pedagogia, calcada na idéia de polivalência, introduzindo as habilitações específicas de administração, supervisão, inspeção e orientação educacional. O curso deveria ter uma parte comum e outra diversificada e poderia ser ministrado em curta duração (1.100 h) ou plena (2.200 h)(Proposta Curricular, 1999)

A Lei 5.692/71, que introduziu profundas mudanças no ensino de 1º e 2º graus, não alterou essa proposta de formação dos especialistas em educação preconizada pelo CFE, bem como a Lei 9.394/96, que, no seu Art. 64, garante que a formação desses especialistas dar-se-á no curso de Pedagogia ou em nível de Pós-graduação.

Desde 1972, quando de sua constituição, até 05 de dezembro de 1991, quando da Lei nº 6.344, instituidora da Universidade Estadual de Santa Cruz, a FESPI graduou 5.366 profissionais (1.326 Pedagogos), contribuindo sobremaneira com a melhoria dos índices de escolaridade de nível superior da região Sul da Bahia (Colegiado de Pedagogia-UESC)

Com a estadualização inicia-se a necessidade da Instituição repensar a política para a Formação de Professores. A partir das deficiências e problemas do curso apresentados pelo Departamento de Educação, formou-se uma comissão para analisar e realizar estudos capazes de dar sustentação às mudanças que se faziam

necessárias. Essas discussões foram ampliadas junto aos demais alunos do curso e se intensificaram no âmbito dos setores a este vinculados (Proposta Curricular, 1999).

Em agosto de 1996, foi realizada na UESC o Seminário “Revisitando a formação do Educador”, com a finalidade de avaliar o curso, segundo os novos paradigmas curriculares (Proposta Curricular, 1999).

Esse Seminário contou com ampla participação de professores dos diferentes níveis de ensino, alunos e as presenças marcantes das professoras Helena de Freitas e Olga Teixeira Demis, respectivamente, presidente e secretária da ANFOPE, que contribuíram de forma efetiva para a produção do trabalho. Com base em dados oriundos da realidade, foram identificados problemas decorrentes, sobretudo, da relação do curso de Pedagogia com o mercado de trabalho (Relatório do Seminário, 1997).

A avaliação final do Seminário apontou para a necessidade de reformulação curricular. Assim, com essa finalidade, o Colegiado do curso, com apoio da PROGRAD, dos Departamentos de Ciências da Educação e de Filosofia e Ciências Humanas, e do D.A. de Pedagogia, criou uma comissão, em setembro de 1996, encarregada de elaborar uma proposta para sua reformulação. (Relatório do Seminário, 1997).

Essa comissão procurou produzir uma proposta que viesse atender às necessidades e a realidade do quadro educacional contemporâneo, e que, além disso, incorporasse os avanços da produção recente no campo de estudos e pesquisa sobre a formação do educador (Relatório do Seminário, 1997).

Em março de 1997, estava elaborada a nova Proposta. Deliberando pela não manutenção das habilitações referentes à formação do especialista em educação, optou-se em favor da formação do professor e pedagogo generalista (Ensino Fundamental-1ª à 4ª série, Educação Infantil e Matérias Pedagógicas do curso Normal (Relatório do Seminário, 1997).

O curso passa a oferecer diferentes áreas de concentração, o que possibilita ao aluno, ao lado de uma formação geral, a opção de aprofundar-se em uma área específica do conhecimento.

3.7.2.Currículo Atual de Pedagogia da UESC

3.7.2.1.Base Legal

O curso de Pedagogia desta Universidade é regulamentado pela Res.CFE 02/69 que estabelece a modalidade de Licenciatura e introduziu as habilitações.Em razão disso, o Colegiado do curso definiu este novo currículo com a manutenção da modalidade licenciatura para as Matérias Pedagógicas do Ensino Normal e a inclusão do Magistério de Educação Infantil do Ensino Fundamental (1ª à 4ª séries) e a criação de Áreas de Concentração (Psicopedagogia, Educação Especial, Gestão Educacional, Educação de Jovens e Adultos, Trabalho, Educação e Pedagogia).

A presente proposta curricular vem oportunizar à UESC o atendimento ao preconizado na Legislação Educacional vigente. A Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, estabelece no art. 62, que:

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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

E no Art. 64:

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

A referida proposta atende aos preceitos legais através da:

- a) criação de Licenciatura em Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª à 4ª série);
- b) manutenção da Licenciatura nas matérias pedagógicas do Ensino Normal;
- c) criação das áreas de concentração em Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

3.7.2.2. Organização Curricular

O currículo de Pedagogia estruturou-se com a preocupação de formação de um profissional que atue tanto do Pedagógico como do Administrativo da Escola. Um profissional (pedagogo) que seja capaz de responder às demandas de instituições educacionais, que se torne mais autônomo em sua gestão administrativa, pedagógica e financeira. Um profissional que desempenhe ações que vão, desde a

administração, até a organização e coordenação de recursos humanos e financeiros. Entende-se também a coordenação dos processos pedagógicos, orientação de professores, alunos e pais, elaboração e planejamento de projetos, elaboração de programas de formação em serviço de professores e funcionários, bem como implantação de novas tecnologias, no ensino e na organização do trabalho, como atividades a serem desempenhadas pelo Pedagogo (Proposta Curricular, 1999).

Além da escola, o Pedagogo pode atuar em projetos e instituições educativas (ONGS, Conselhos Titulares (ou Tutelares) e postos e postos de Saúde, igreja, hospitais, etc.) ou em ações coletivas culturais com jovens, meninos de rua, etc. Poderá ainda atuar em avaliação de sistemas, projetos e programas de educação, além de educação à distância (Proposta Curricular, 1999). Para atender a campos de atuação tão diversificados, o currículo é flexível, com diferentes Áreas de Concentração, possibilitando assim o enriquecimento da formação do Pedagogo, em função de novas demandas e necessidades sociais (Proposta Curricular, 1999)

Esse currículo é integralizado em oito semestres, para o curso diurno e noturno, compreende um total de 2.220 horas para a modalidade Licenciatura (Educação Infantil, Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) e Matérias Pedagógicas do Curso Normal), e 2.520 para Licenciatura com Área de Concentração (Proposta Curricular, 1999).

3.7.2.3. Composição dos Grupos de Matérias

As matérias que compõem o mapa curricular (Anexo 1) estão organizadas em grupos, dos quais procurou-se garantir a integração e articulação dos conteúdos programáticos em torno da concepção crítica da relação entre sociedade – homem – educação – ensino.

3.7.2.4. Mapa Curricular

O mapa curricular (Anexo 2) compõe-se de um tronco de disciplinas obrigatórias, tanto para quem só cursará o Magistério (Educação Infantil e do Ensino Fundamenta, da 1ª à 4ª séries, e Matérias Pedagógicas do Curso Normal), como para quem irá optar para um ou duas Áreas de Concentração. Dessa forma a Licenciatura, para Magistério, é obrigatória. Opcionais seriam as Áreas de Concentração. O aluno deverá também cursar duas disciplinas optativas, que serão

escolhidas dentre as diversas disciplinas das áreas de concentração, excetuada aquela área de concentração escolhida (Proposta Curricular, 1999).

O currículo apresentado procura atender não só as exigências legais, mas, também o compromisso social da UESC quanto ao requisito da formação do pedagogo.

Entretanto, reconhece-se que o currículo é constituído a partir da realidade de quem o constrói, perpassado por interesses, ideologia e compromisso. Assim sendo, esse deverá ser enriquecido com os resultados dessa experiência, possibilitando o repensar das estruturas e das práticas e a geração de propostas mais centradas na realidade, concorrendo de forma mais decisiva para a formação do pedagogo que o atual contexto histórico, está a exigir um profissional capacitado a construir e socializar conhecimentos, contribuir para melhoria da qualidade do ensino e responder às diversas demandas sociais nessa nova sociedade da informação e da comunicação (CARNEIRO, 1998).

Nesse sentido, delimitando como objeto de investigação a concepção, o domínio e o uso das novas tecnologias no curso de Pedagogia da UESC, analisar-se-á no capítulo seguinte os dados obtidos junto aos professores e alunos que desenvolvem a atual proposta curricular.

CAPÍTULO IV

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

4.1. Sobre o Curso, os Docentes e Alunos do Curso de Pedagogia

Este capítulo destina-se à apresentação, à análise dos dados e aos resultados da pesquisa, seguidos de discussão baseada nos dados da realidade e de acordo com o pensamento dos autores.

Objetivou-se verificar, junto ao universo pesquisado, a concepção, o domínio e utilização dos Recursos Tecnológicos no Curso de Pedagogia da UESC, através das opiniões emitidas pelos docentes e dos alunos do referido curso.

É necessário ressaltar que a análise da pesquisa realizada não partiu apenas dos dados dos questionários preenchidos, mas também de observações na UESC e de conversas informais com alunos e colegas.

4.1.1. Os Docentes

Por considerar estreita relação entre faixa etária, carga horária, tempo de docência e a utilização das novas tecnologias pelos professores, inicia-se este capítulo apresentando e discutindo estes elementos, visando o entendimento e o estabelecimento de contrapontos com alguns dados desses informantes. A Figura 4 e a Figura 5 mostram a distribuição dos professores segundo faixa etária e regime de trabalho.

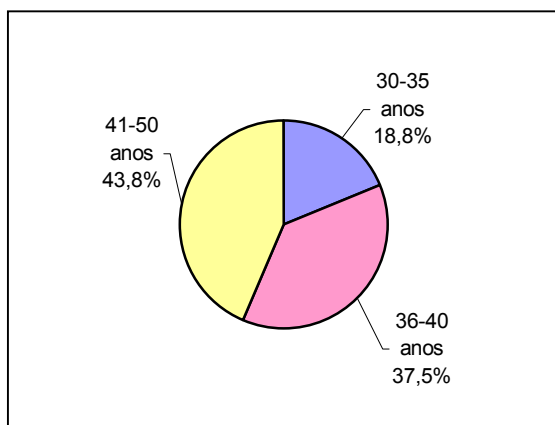


Figura 4. Distribuição dos Professores por Faixa Etária

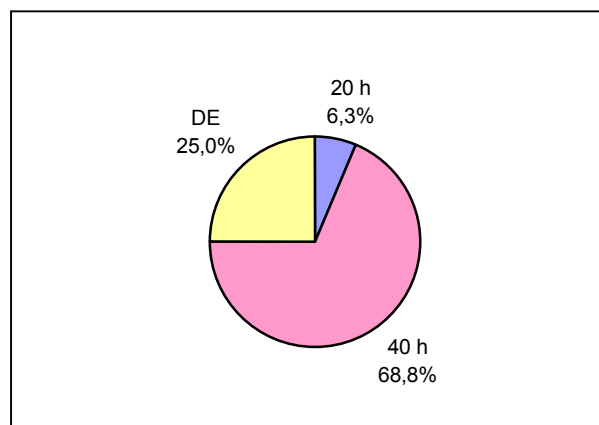


Figura 5. Distribuição dos Professores segundo Regime de Trabalho

Como pode ser observado na Figura 4, apenas 18,8% dos professores está incluído numa faixa etária inferior a 35 anos. A maioria dos professores 81,25% possui idade superior a 35 anos.

Em relação ao regime de trabalho (Figura 5), a maioria (68,75%) dos professores trabalha em regime de quarenta horas semanais, 25% em regime de Dedicção Exclusiva e apenas 6,25% trabalham vinte horas semanais, todas destinadas ao exercício do magistério na UESC.

Em razão da baixa remuneração, via de regra, o professor acorre a outras alternativas a fim de melhorar a renda e garantir a sobrevivência da família. Assim, observa-se que a maioria dos professores em regime de 20 ou 40 horas complementam sua carga horária em outras instituições, chegando até 80 horas aulas por semana.

Em relação a esse fato, vejamos duas das justificativas apresentadas por alguns professores:

[...] encontro-me sem capacitação, sem disposição e não disponho de tempo para planejar o trabalho utilizando recursos tecnológicos.

[...] faz-se necessário tornar realidade a tão propagada política de valorização do professor.

Estes depoimentos revelam a sobrecarga e desânimo como fatores determinantes para a capacitação, atualização e organização do trabalho do professor.

Quanto ao tempo de serviço na docência e no curso de Pedagogia, observa-se que 50% dos professores atuam de 11 a 20 anos na docência, enquanto que no curso de Pedagogia, 37,5% atua de 0 a 10 e de 10 a 20 anos, conforme ilustrado na Figura 6.

Observa-se que o tempo de serviço está relacionado a idade, uma vez que a maioria dos professores tem 36 anos ou mais.

Esses dados junto a outros fatores, e a partir das observações realizadas têm contribuído para influenciar a não utilização dos recursos tecnológicos pelo professor na sua prática docente e que serão apresentados no decorrer dessas discussões.

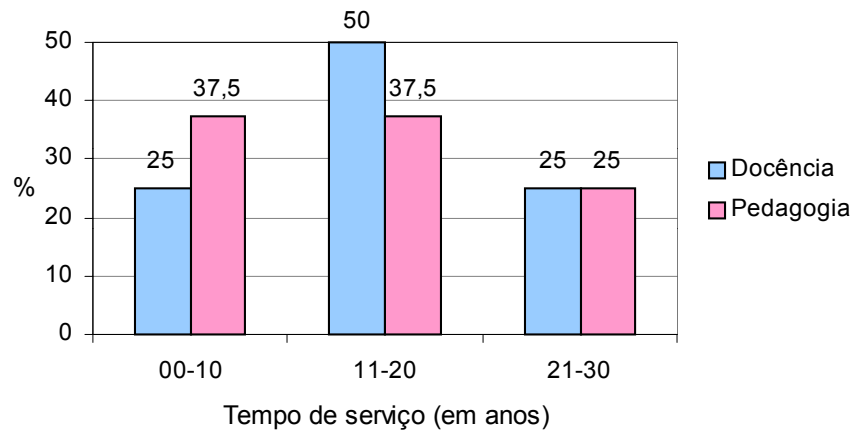


Figura 6. Tempo de Serviço dos Professores na Docência e no Curso de Pedagogia

De acordo com os dados da Tabela 1, embora 50% dos professores possuam formação iniciação básica em Magistério, a maioria (75%) em Pedagogia (dado que é relevante porque já conhece o objetivo do curso) e a metade possua curso de mestrado, observa-se, pelos depoimentos, que a maior parte deles ainda não está aberta à apreciação de novos modelos, às novas formas de ensinar e de aprendizagem que o curso está requerendo.

Tabela 1. Formação Acadêmica dos Professores

Nível Médio			Graduação			Pós-graduação		
Curso	Nº	%	Curso	Nº	%	Curso	Nº	%
Magistério	8	50,00	Pedagogia	12	75,00	Especialização	7	43,75
For. Geral	5	31,25	C. Sociais	2	12,50	Mestrado	8	50,00
Tec. Labor.	1	6,25	C. Biológicas	2	12,50	Doutorado	1	6,25
Não respondeu	2	12,50	Não respondeu	0	0,00	Não respondeu	0	0,00
Total	16	100,00		16	100,00		16	100,00

Entretanto, observa-se que se vislumbra por parte da minoria (25%) o desejo de mudança, assim justificando:

[...] é preciso quebrar os “muros da Academia”, os “mitos do ensino” e elevar o diálogo com a sociedade tecnológica. Existe a necessidade de se transformar o ideal, o teórico em realidade.

Apenas a título de ilustração observa-se que a maioria dos professores (87,50%) é do gênero feminino.

4.1.2 Os Alunos

Com os dados semelhantes à dos professores, a maioria dos alunos (90%) é do sexo feminino. Quanto a idade, a maioria 31 (62%) tem entre 20 e 30 anos; 12 (24%) entre 31 e 40 anos e sete (14%) entre 41 e 50 anos.

O grupo na sua maioria (60%) possui formação em Magistério e 20% em Formação Geral, ver Figura 7. Quanto a ocupação, 25 alunos (50%) atuam como regentes, quatro (8%) como programador de computadores e 18 (36%) apenas estudam, conforme Figura 8.

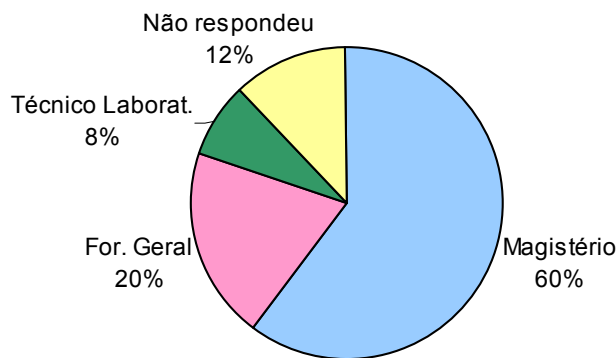


Figura 7. Formação no Nível Médio dos Alunos

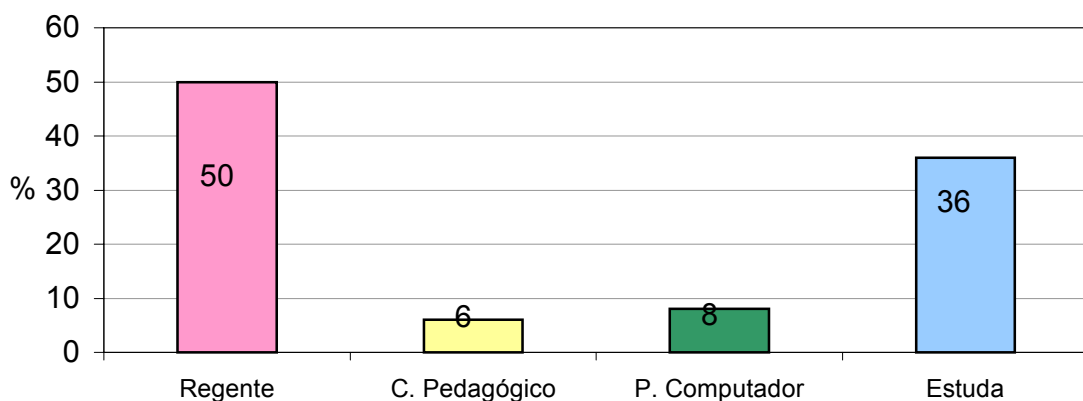


Figura 8. Ocupação dos Alunos

Vale ressaltar que o fato do corpo docente e discente do Curso ser constituído na sua maioria pelo sexo feminino, isso de certa forma também contribui para a

alegada “falta de tempo” para o preparo das atividades pedagógicas, devido aos vários papéis que a mulher exerce no seu cotidiano.

4.1.3. O Olhar dos Professores e Alunos sobre o Curso

Conforme argumenta Litwin (1997) as propostas de reforma (que, como mudanças nos modelos curriculares) pensaram a inovação como a utilização de tecnologia em aula. Contudo, a autora chama a atenção para o fato de que o grau de novidade que traz consigo o introduzir um meio pode influir momentaneamente o interesse, mas esta introdução pode ser de qualidade apenas se sobrepõem novos conteúdos e formas de abordagem reflexiva.

Em relação a análise procedida sobre o Curso de Pedagogia pelos professores e alunos, observa-se que quase todos os professores demonstraram um nível alto de insatisfação ao declararem que o curso se encontra em crise de identidade, ressaltando que o referido curso na UESC se encontra distante das novas políticas de formação do educador e das novas exigências sócio-educativas. Os pronunciamentos mereceram registro os quais alguns deles são transcritos abaixo:

[...] com a reforma curricular, onde foram introduzidas disciplinas voltadas para a Tecnologia Educacional, o curso tenta ajustar-se às demandas colocadas pela sociedade do conhecimento, entretanto, ainda carece de recursos humanos e tecnológicos para a efetivação/qualificação/ formação do aluno.

[...] o curso necessita de uma urgente atualização curricular na qual a UESC deve assumir o compromisso e a responsabilidade na formação do pedagogo, procurando garantir os recursos humanos e tecnológicos necessários ao seu desenvolvimento.

Os professores que se mostraram satisfeitos com o curso apresentaram em algum momento do questionamento um posicionamento contraditório ao fazerem a seguinte declaração:

[...] o curso está se abrindo ao diálogo com a sociedade, com as carências sociais e educacionais; vem descobrindo o seu real campo de atuação que é a educação infantil e o ensino fundamental nos primeiros segmentos e vem executando projetos nesse contexto. Entretanto, não está aberto no sentido de assumir um curso mais avançado que mude o perfil do pedagogo.

Com justificativas semelhantes a dos professores, observa-se que, também, a maioria dos alunos se pronunciou insatisfeita com o curso. Vejamos algumas de suas justificativas:

[...] Apesar da reforma curricular, o currículo está necessitando de mudanças que venham atender às necessidades do aluno face às novas demandas sociais.

[...] o curso não tem acompanhado as mudanças, não tem investido em informática, isto é, não dispõe de equipamentos e dos recursos tecnológicos necessários à formação de seus profissionais.

Registra-se que nenhum aluno está totalmente satisfeito com o curso. Os alunos que se pronunciaram parcialmente satisfeitos, justificaram que:

[...] o curso é bom, dá suporte teórico, porém, se encontra desvinculado da prática.

[...] o curso em si é bom, porém, para atender as novas exigências sociais deve investir tanto na aquisição de recursos tecnológicos como na capacitação/atualização dos formadores sobre as novas tecnologias.

Na questão que se refere à reformulação curricular do curso, referida no capítulo anterior, os professores e alunos diante das alternativas apresentadas se posicionaram conforme dados resumidos na Tabela 2.

Tabela 2. Considerações sobre a reformulação curricular (1999) pelos professores e alunos

Considerações	Professores		Alunos	
	Nº	%	Nº	%
a) Coerente com as exigências atuais para a formação do pedagogo	03	18,75	05	10,00
b) Tem articulado ensino – pesquisa – extensão	02	12,50	05	10,00
c) Tem formado o pedagogo com base na sociedade tecnológica	01	6,25	02	04,00
d) Não se estabeleceu segundo seus princípios e objetivos	09	56,25	38	76,00
e) Não Conhece o Currículo	01	6,25	0	0,00
Total	16	100,00	50	100,00

De acordo com a Tabela 2, verifica-se que a maioria dos professores e dos alunos ratificaram as justificativas anteriores ao afirmarem que o curso ainda não se estabeleceu segundo seus princípios e objetivos.

Com as justificativas e posicionamento apresentados é possível verificar que na percepção de ambos o caráter formativo e profissionalizante do curso está comprometido pela sua desatualização e pela qualidade/capacitação dos seus professores para trabalharem com “novos conteúdos e novas formas de abordagem”.

Carneiro (1988) afirma que a garantia de padrão de qualidade de um curso está cimentada no princípio de qualidade que não pode ser visto como critério abstrato de oferta de ensino. Faz-se necessário definir os parâmetros de um ensino de qualidade dentro dos fundamentos éticos deste ensino os quais estão vinculados à questão das demandas sociais face ao saber formal.

De acordo com o pensamento do autor, acredita-se que a existência de professores bem qualificados e bem pagos, escolas adequadamente equipadas e salas de aula bem organizadas são pré-condições importantes para a garantia de um padrão de qualidade institucional.

Acredita-se, também, que é no currículo, ou seja, na forma com o processo de construção/reconstrução do conhecimento é planejado e realizado no cotidiano da sala de aula que se reflete, de fato, o chamado padrão de qualidade.

Porém, para que se possa desenvolver o currículo, com criatividade, além da existência dos materiais pedagógicos à disposição dos professores e dos alunos, o uso deste material deve ser feito mediante uma prática pedagógica avaliada permanentemente.

Neste sentido, observa-se que de acordo com a Tabela 3 um nível insatisfatório de participação de professores e de alunos junto ao Colegiado do Curso para discutir, entre outras questões, as pertinentes as atuais políticas de formação do pedagogo e as novas exigências para a educação, para o educador e para a escola dentro do contexto da sociedade contemporânea.

Pelo nível de participação apresentado, verifica-se que o Colegiado do curso ainda não se constitui como um espaço de discussão e de proposição para o acompanhamento e para avaliação do seu currículo, tendo em vista a consecução

dos seus objetivos e o que está proposto no seu projeto político-pedagógico. Essa ausência termina possibilitando ao professor e ao aluno conceberem o Curso de Pedagogia distante das políticas de formação do educador, clamando por sua urgente reformulação visto declararem que o mesmo já não corresponde à realidade sócio-educacional atual.

Tabela 3. Participação dos Professores e Alunos junto ao Colegiado

Nível de Participação	Professores		Alunos	
	Nº	%	Nº	%
Em todas Atividades e formas solicitadas	06	37,5	01	2,0
O Colegiado não tem articulado essa participação	05	31,3	27	54,0
Não freqüenta devido a falta de tempo	02	12,5	07	14,0
Não participa das reuniões do colegiado	02	12,5	12	24,0
Colegiado não convoca professor e aluno para participar das discussões e decisões	01	6,2	03	6,0
Total	16	100,0	50	100,0

4.1.4. Concepção, domínio e uso da tecnologia no curso

O objeto presente de estudo reportou-se essencialmente a uma investigação e análise da implementação da tecnologia educacional no Curso de Pedagogia, segundo sua concepção teórico-metodológica constante na atual proposta curricular. Entretanto, no processo de estudo, tornou-se necessário a investigação de alguns aspectos do curso, acima referidos, tendo em vista considerá-los diretamente relacionados ao processo de desenvolvimento do curso e da utilização dos recursos tecnológicos pelos professores e alunos.

Para iniciar essa discussão, em função do objeto da pesquisa, o primeiro aspecto investigado refere-se à existência desses recursos na instituição e na sala de aula segundo os professores e alunos do curso cujo, constantes na Tabela 4.

Observa-se que os professores e os alunos apresentaram os mesmos tipos de recursos, porém, quando questionados quanto à sua disponibilidade para o uso, afirmaram que, com exceção da TV e do vídeo que se encontram nas salas de aula, os recursos existentes na instituição são mais para o uso da parte administrativa e os demais requerem um “agendamento prévio” junto ao Departamento do Curso para a sua utilização no ensino.

Tabela 4. Recursos Tecnológicos Disponíveis na Instituição e Utilizados na Sala de Aula segundo Professores de Alunos(*)

Recurso	Na Instituição				Na Sala de Aula			
	Professor (n = 16)		Aluno (n = 50)		Professor (n = 16)		Aluno (n = 50)	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
TV/Vídeo	9	56,25	25	50,0	14	87,50	29	58,0
Retroprojektor	6	37,50	21	42,0	13	81,25	37	74,0
Aparelho de Som	7	43,75	28	56,0	3	18,75	20	40,0
Computador	11	68,75	12	24,0	0	0,00	0	0,0
Fitas TV Futura	0	0,00	0	0,0	1	6,25	0	0,0
Internet	4	25,00	3	6,0	0	0,0	0	0,0
Datashow	6	37,50	7	14,0	0	0,0	0	0,0
Episcópio	2	12,50	0	0,0	0	0,0	0	0,0

(*) A porcentagem foi calculada em relação ao total de professores (alunos) entrevistados

Todavia, deve-se observar que a maioria dos recursos tecnológicos a que os professores e alunos se referem não pertence ao curso de Pedagogia, que não possui nenhum Laboratório de Informática, nem sala de recursos audio-visuais.

Por outro lado, dever-se-ia verificar a possibilidade de uma otimização dos recursos existentes visando atender uma maior demanda.

No que se refere aos recursos audiovisuais mais utilizados no desenvolvimento das aulas, conforme a Tabela 5, verifica-se que tanto para os professores como para os alunos, o material impresso (fotocópia) é o recurso mais utilizado seguido pelo quadro de giz e livro didático.

Conforme as Tabelas 4 e 5, verifica-se que a questão pode ser discutida através do contraponto entre os recursos existentes e a sua utilização.

Tabela 5. Classificação dos Recursos de Ensino Utilizados

Recurso	Classificação
Material Impresso	1º
Quadro de Giz	2º
Livro Didático	3º
Projeções Fixas (Retroprojektor / Slides)	4º
Ilustrações	5º
Projeções Móveis (Filmes / Vídeos)	6º
Aparelho de Som	7º
TV – Programas	8º
Computador	9º
Internet	10º

Observa-se que apesar dos professores e dos alunos terem conhecimento da existência desses recursos e de que alguns deles estarem disponíveis para sua utilização tais como: a TV, vídeo, retroprojektor e aparelho de som, a comunicação entre professores e alunos, no intuito de ensinar-aprender não vai além de textos, da lousa e do giz. A utilização do computador e da Internet como instrumentos didático-pedagógicos para facilitar o processo de aquisição do conhecimento encontra-se incipiente ou distante da prática docente no curso. Como afirma Kensky (1997) o professor apresenta oralmente o assunto, escreve na lousa alguns apontamentos, os alunos com atenção flutuante, copiam o que está escrito, fazem leituras de textos. Tudo textual, sem imagens, sons, movimentos, sem outros apelos, sem outros recursos. “Nossa alfabetização é parcial, sabemos apenas ler textos escritos”.

É preciso incluir no currículo, como ressalta Libâneo (1998) a “alfabetização tecnológica e o conhecimento e utilização dos meios de comunicação”. Faz-se necessário a tomada de consciência de que o papel do professor e da escola, nesta nova sociedade, mudou. Ainda que a Universidade e, muitas vezes, o próprio

professor não tenha percebido isto, as novas gerações têm um relacionamento totalmente favorável e adaptativo às novas tecnologias de informação e de comunicação e um posicionamento cada vez mais aversivo às formas tradicionais de ensino. “Eles estão em outra”, diz Babin (1989), e, estar em outra, significa o interesse por outro tipo de aprendizagem. Significa possuir uma curiosidade inesgotável em descobrir, desvendar, aprender, por exemplo, através das inúmeras possibilidades que os atuais recursos oferecidos pelos meios de comunicação, pelos computadores, pela Internet, por todos os tipos de sons, de imagens que as novas tecnologias virtuais de comunicação estão a lhes oferecer.

Para dar maior consistência às discussões do parágrafo anterior, verifica-se conforme a Tabela 6 a opinião dos alunos quanto as vantagens da utilização daqueles recursos pelos professores.

Tabela 6. Vantagens da Utilização dos Recursos no Ensino na Opinião dos Alunos(*)

Opiniões	Nº alunos (n=50)	%
Amplia o Conhecimento	18	36,0
Há maior motivação para o estudo	10	20,0
Melhora integração aluno-professor, aluno-aluno	9	18,0
Favorece a interdisciplinaridade	4	8,0
Todas as alternativas anteriores, entretanto os professores não utilizam os recursos	18	36,0

(*) A porcentagem foi calculada em relação ao total de alunos entrevistados

Os resultados encontrados nesta tabela mostram que do total de alunos, apenas 36% afirmaram que quando aqueles recursos utilizados pelo professor no desenvolvimento das atividades pedagógicas contribuem para ampliar o conhecimento; 20% responderam encontrar motivação para o estudo; 18% revelaram que melhora a integração entre professor e aluno e aluno-aluno e 8% disseram que favorece a interdisciplinaridade. Pelos percentuais apresentados, o número de alunos que se encontra satisfeito com os tipos de recursos utilizados pelo professor é muito baixo. O “silêncio” da maioria revela o apelo por novas opções tecnológicas para o ensino.

Quanto às finalidades da utilização (Tabela 7) dos recursos pelos professores, 64% dos alunos informaram que são para complementar a exposição de aula e auxiliar o trabalho de grupo. Apenas 10% dos alunos disseram que são para estimular o debate.

Tabela 7. Finalidade da Utilização dos Recursos pelos Professores na Visão dos Alunos (*)

Finalidades	Nº alunos	%
Complementar exposição de aula	32	64
Facilitar estudos e pesquisas	17	34
Auxiliar o trabalho de grupo	09	18
Orientar estudos individuais	08	16
Estimular o debate	05	10
Outros	03	6

(*) A porcentagem foi calculada em relação ao total de professores (alunos) entrevistados

O que se pode observar é que os professores e os próprios alunos utilizam-se desses recursos de ensino como um fim em si mesmo, sem corresponder a objetivos que garantam ou facilitem a aprendizagem. Portanto, é necessário salientar que o papel do professor não deve ser um mero transmissor de conhecimentos, mas o de um comunicador, um mediador pedagógico que facilita, incentiva ou motiva a aprendizagem, um planejador de ótimas condições de aprendizagem, onde utilizará os recursos, não apenas como instrumentos de valor por si mesmo, mas direcionados ao alcance dos objetivos, de acordo com o conteúdo e metodologias propostos (MASETTO, 2000).

Percebe-se, portanto, que muitas vezes, os recursos são manuseados por poucos, guardados em locais restritos e impossibilitados ou liberados “sob condições”, de serem removidos para a utilização nas salas de aula. E, os recursos que são utilizados não atendem a um planejamento onde são estabelecidos os propósitos, os objetivos do ensino.

Cria-se um regime cíclico de prática didática. Os professores e os alunos estão habituados basicamente a um regime disciplinar de estudos por meio de textos escritos; utilizam esses textos sem nenhuma intencionalidade pedagógica; exercitam suas práticas sem conhecimento mais aprofundado sobre a utilização e manipulação de tecnologias educacionais e por isso sentem-se inseguros para utilizá-las nas aulas. Inseguros para manipular estes recursos embora a Universidade os tenha; inseguros para saber se aquele recurso é indicado para aquele tipo de assunto e, na dúvida, recorrem apenas ao texto e a lousa para apresentarem os seus trabalhos.

A utilização dos recursos nunca pode ser vista como um “preencher de espaços vazios” e previamente sem objetivo pedagógico. As novas tecnologias educacionais, até mesmo pelo alto grau de envolvimento emocional e cognitivo que acarretam, devem ser formas estimuladoras de se relacionar o conhecimento e, para isso, precisam ser adequadas ao assunto que se quer ensinar e, principalmente, a este novo aluno que traz em si exigências, às quais a ação pedagógica centrada no conteúdo livresco e na figura do professor, não mais satisfaz, fazendo-se necessário repensar a prática didática.

Na pesquisa buscou-se, também, identificar quais os conhecimentos adquiridos pelos alunos através da disciplina Tecnologia Educacional, implantada no atual currículo, tendo em vista o objeto de estudo.

Dentre os aspectos da reformulação curricular, a implantação das disciplinas Tecnologia Educacional no currículo do curso, teve como objetivo procurar sintonizar este com as necessidades e a realidade do quadro educacional no contexto da sociedade da informação e da comunicação.

Para tanto, foram definidos no ementário dessa disciplina, entre outros, conteúdos referentes aos novos paradigmas sociais: processo de informatização da sociedade; possibilidades e limites do uso da tecnologia educacional; programas computacionais como recursos didáticos; novas tecnologias: relação entre meios e fins do processo educacional no contexto das transformações das tecnologias; as novas percepções de tempo e espaço, as novas formas de ensino e de aprendizagem.

Tabela 8. Conhecimentos Adquiridos pelos Alunos através da Disciplina Tecnologia Educacional(*)

Categorias	Nº alunos (n = 50)	%
Histórico e benefícios de tecnologia nos ambientes escolares.	5	10,0
Importância da utilização dos recursos no contexto escolar.	3	6,0
A utilização dos recursos numa visão crítico-social.	2	4,0
Possibilidades de aprendizagem através da TV e vídeo.	2	4,0
Como utilizar o computador, a Internet e o e-mail.	2	4,0
Despreparo técnico-didático de professores dificultou aquisição de conhecimento.	38	76,0
O caráter teórico dado à disciplina inviabilizou a efetivação do seu objetivo.	38	76,0
Inexistência de infra-estrutura para o seu desenvolvimento, a disciplina não atingiu o seu objetivo.	40	80,0

(*) A porcentagem foi calculada em relação ao total de alunos entrevistados

Como se pode observar, conforme a Tabela 8, fazendo uma relação com o que consta no ementário e os conhecimentos adquiridos através dessa disciplina, revelados pela soma dos 14 alunos (28%) das primeiras cinco categorias, verifica-se que os objetivos da referida disciplina não foram perseguidos totalmente no seu desenvolvimento e, conseqüentemente, não foram integralmente alcançados.

Em contrapartida, a maioria apontou o despreparo técnico-didático do professor (76%); a teoria desvinculada de uma prática (76%) e a inexistência de infra-estrutura para o desenvolvimento da disciplina (80%) como fatores intervenientes para dificultar a aquisição de conhecimento e, portanto, inviabilizar a consecução do objetivo da disciplina no curso.

A percepção desses fatores apresentados pelos alunos deve servir como subsídio para uma séria avaliação sobre a necessidade de um repensar sobre a disciplina e da prática pedagógica que vem sendo desenvolvida, buscando a sua reconstrução, tendo em vista o alcance do objetivo do curso que é o de formar um pedagogo capaz de responder às novas demandas educacionais e necessidades

sociais. Conforme argumenta Carneiro (1999) o currículo é constituído a partir da realidade de quem o constrói [...]. Assim sendo, ele deverá ser enriquecido com os resultados dessa experiência possibilitando o repensar das estruturas e das práticas.

Essa realidade revelada é um forte indicativo de que “os resultados dessa experiência” impõem “o repensar das estruturas e das práticas” e a geração das propostas mais centradas na realidade. O currículo é o instrumento para operacionalizar-se o conhecimento e a formação do professor e, conseqüentemente, a sua atualização no contexto social.

A universidade enquanto instituição social tem por função específica discutir analiticamente o saber científico produzido pela humanidade, de maneira a permitir a construção e a reconstrução desse saber.

Considerando que o professor deve apresentar o conhecimento como objeto de seu trabalho, questiona-se, pois: qual o conhecimento que o professor possui sobre Tecnologia Educacional? De que forma tem trabalhado com ele? Quais condições e estratégias possibilitam trabalhar coerentemente a teoria e a prática?

O conhecimento acadêmico não se constitui produto estático, não é um conjunto isolado de informações, mas, um conjunto comprometido com determinada visão de mundo que se manifesta no próprio processo de investigação do real. É, portanto, produzido, elaborado e sistematizado por meio de um determinado processo de investigação, realizado no contexto de uma dada concepção de homem e de mundo.

Para Libâneo (2000) a qualidade do ensino está vinculada também aos professores, à sua formação, à suas concepções e às práticas docentes.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Graduação reconhece que cresce a responsabilidade da universidade e a importância dos cursos de graduação diante dos desafios dessa “sociedade tecnológica”. Por isso, citado no capítulo anterior, propõe que no processo de formação dos professores seja propiciada a aquisição das competências científicas (na área específica), pedagógicas e humanas, tendo como elo os diferentes níveis de ensino.

A competência científica e pedagógica do professor e suas atitudes em relação ao processo de transformação e assimilação de conhecimentos constituem

fatores importantes na determinação da qualidade acadêmica, em geral, e do ensino em particular (FORESTI apud MARINI, 1997).

Prosseguindo as discussões, procurou-se verificar qual a concepção dos professores e alunos sobre a Tecnologia Educacional. Para isso, foram questionados sobre o seu objetivo sendo algumas respostas selecionadas e transcritas a seguir:

[...] possibilitar ao professor e ao aluno recursos/meios para a construção do conhecimento.

[...] favorecer a mediação do conhecimento de modo a possibilitar a efetivação da aprendizagem.

[...] utilizar ferramentas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

[...] instrumentalizar o pedagogo para melhorar a mediação na construção do conhecimento.

[...] possibilitar a formação de um profissional apto a formar cidadãos críticos e conscientes.

A partir desses depoimentos começa-se a perceber que a questão da concepção da tecnologia educacional pelos professores e alunos ainda está muito superficial, e são vistas apenas como um recurso a mais para mediar o conhecimento.

Entende-se que esse esvaziamento de uma concepção ou ainda simplesmente de uma definição mais ampla sobre a tecnologia educacional pelos sujeitos, traduz a falta de conhecimento nesse campo do saber como já foi discutido, mas, principalmente, a falta de uma maior dimensão que lhe deve ser dada devido a sua importância na intencionalidade do trabalho político-pedagógico a ser desenvolvido pelo professor no contexto da educação atual.

Verifica-se assim, nas discussões sobre a tecnologia educacional, a necessidade de universidade possibilitar aos seus professores uma formação continuada voltada para a aquisição de conhecimentos tecnológicos necessários ao exercício de uma prática docente de qualidade condizente não só ao desenvolvimento dessa disciplina, mas no curso todo, visto que eles são os agentes responsáveis pela construção/reconstrução do conhecimento e pela transformação dos processos pedagógico-didáticos, curriculares e organizacionais na instituição.

4.1.5. Sobre o Curso e as Novas Tecnologias

Utilizando os dados da Tabela 9, prossegue-se as discussões referentes às considerações a respeito do curso de pedagogia e as mais novas tecnologias.

Tabela 9. Considerações quanto a Inserção das Novas Tecnologias no Curso de Pedagogia(*)

Descrição das situações	Professor (n = 16)		Aluno (n = 50)	
	Nº	%	Nº	%
Importante para a instrumentalizar o professor e o aluno para trabalhar com a tecnologia educacional	10	62,5	35	70,0
Instrumentos que facilitam a aprendizagem	6	37,5	8	16,0
Algo fora da realidade do curso	0	0,0	6	12,0
Uma situação do cotidiano do curso	0	0,0	1	2,0
Total	16	100,0	50	100,0

Ao expressarem as considerações sobre a importância da inserção das novas tecnologias no curso de Pedagogia, 62,5% professores e 70% dos alunos, revelaram que é importante porque irá instrumentalizá-los para trabalhar com a tecnologia educacional, o que facilitaria a aprendizagem. Apenas 12% dos alunos, considerou as novas tecnologias algo fora da realidade do curso. Registra-se o pensamento representado pelas respostas dos professores que reconhecem:

[...] existir a necessidade das novas tecnologias deixar o plano teórico e se tornar uma prática usual do professor e do aluno com a instrumentalização necessária ao alcance do seu objetivo.

[...] ser necessário fazer o uso racional das novas tecnologias bem como ter a clareza do que elas representam para a construção do conhecimento e saberes, devendo ser compreendidas como meios para a aprendizagem.

Com o pensamento semelhante ao desses professores, 78% dos alunos assim se expressam:

[...] a relação Pedagogia e novas tecnologias é uma necessidade, porém, na UESC, essa relação é muito distante, assim como a teoria e a prática. Oferece-se disciplinas sem as condições para o seu desenvolvimento. Sente-se a necessidade de instrumentalizar o pedagogo, mas não se providencia sua instrumentalização.

[...] a sociedade tecnológica exige a formação de um pedagogo apto para utilizar as novas tecnologias no contexto educacional.

A partir dessas considerações, utilizar-se-á os dados da Tabela 10 para se discutir os motivos pelos quais os professores e os alunos justificaram a importância das novas tecnologias no processo de formação do pedagogo.

Analisando os dados da Tabela 10, pode-se observar que, para 93,75% dos professores e, para 80% dos alunos a importância maior reside na necessidade de “manter o curso em coerência com as novas políticas de formação do educador”. Para o mesmo percentual de professores, ou seja, 93,75% e para 72% dos alunos, as novas tecnologias ajudam “ampliar os conhecimentos necessários à atuação profissional”. O mesmo percentual de professores e 54% dos alunos declararam que “ajudam a desmistificar o uso das tecnologias no campo educacional. As justificativas dessa importância quanto ao “melhor preparo e atualização do corpo docente” foram indicadas por 75% dos professores e por 46% dos alunos; bem como a de “possibilitar formar o pedagogo para atender às novas exigências educacionais”, indicadas por 50% dos professores e por 52% dos alunos.

Tabela 10. Motivos que Justificam a Utilização dos Recursos Tecnológicos na Formação do Pedagogo (*)

Motivos	Professor (n = 16)		Aluno (n = 50)	
	Nº	%	Nº	%
Mantém o curso em coerência com as novas políticas de formação do professor	15	93,75	40	80,0
Amplia conhecimentos necessários a atuação profissional	15	93,75	36	72,0
Desmitifica o uso das tecnologias no campo educacional	15	93,75	27	54,0
Possibilita formar o pedagogo para atender as novas exigências educacionais	8	50,00	26	52,0
Melhor preparo e atualização do corpo docente	12	75,00	23	46,0

(*) A porcentagem foi calculada em relação ao total de professores (alunos) entrevistados

Por estes dados fica claro que a percepção dos professores e dos alunos acerca do contexto sócio-educacional coincide com os argumentos apresentados em

diversos textos neste trabalho, por educadores e estudiosos do assunto. O mesmo não ocorre, entretanto, com relação a concepção de tecnologia educacional como foi visto anteriormente, e, naturalmente sobre as novas tecnologias.

Desejando verificar o conhecimento adquirido pelos professores e alunos sobre as novas tecnologias, foram apresentadas algumas situações cujos resultados podem encontrados na Tabela 11 mostram que do total de professores, nove (56,25%) embora tenha participado de curso de informática não domina todas as técnicas; seis professores (37,5%) não possuem o curso mas aprenderam a utilizar as ferramentas empiricamente e apenas um professor (6,25%) revelou possuir habilidades em interagir dentro de redes.

Tabela 11. Domínio das novas tecnologias pelos professores e alunos

Domínio	Professor		Aluno	
	Nº	%	Nº	%
Não domina todas as ferramentas	9	56,25	24	48,0
Utiliza empiricamente	6	37,50	15	30,0
Habilidade para interagir com a internet ou multimeios	1	6,25	11	22,0
Total	16	100,00	50	100,0

Somando-se os percentuais de professores que possuem um conhecimento incipiente com os que detêm apenas uma compreensão através do exercício de uma prática, constata-se um percentual alto, 93,75%. Isto revela que quase todos os professores não possuem a compreensão e o domínio sobre as novas tecnologias.

Sobre os alunos, 24 (48%) possuem o curso, mas não dominam todas as ferramentas da internet; 15 (30%) aprenderam a utilizar empiricamente e 11 (22%) têm habilidades para interagir entre redes. Na realidade os alunos se encontram em melhor situação que a do professor, porém a diferença não é tão significativa. Esses dados revelam que tanto os professores como os alunos não possuem o conhecimento suficiente e necessário para domínio das técnicas atuais, podendo-se inferir que foi uma aprendizagem técnica e superficial visto que eles não dominam e, portanto, não as utilizam, o que termina por prejudicar a concepção sobre as novas

tecnologias o que conseqüentemente os impossibilitará ao exercício de uma prática atualizada e coerente com as novas necessidades educacionais.

Para dar maior consistência às discussões do parágrafo anterior, apresenta-se a avaliação dos professores quanto ao uso das novas tecnologias na sua prática docente.

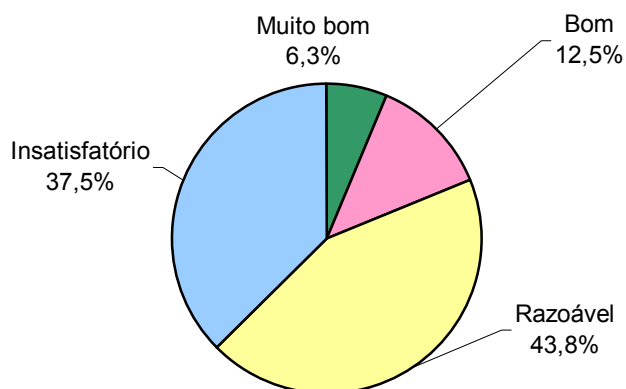


Figura 9. Avaliação dos Professores quanto uso das NTIC na sua Prática Docente

Conforme Figura 9, 43,75% dos professores, classificou seu conhecimento como razoável; seguida de 37,50% que foi considerado insatisfatório. Apenas 12,5% declarou ser bom e 6,25% ser muito bom.

Deve-se ressaltar que esses três professores que consideraram bom e muito bom, pertencem a outro Departamento da Instituição e lecionam no Curso de Pedagogia disciplinas específicas do seu campo de saber. Estes justificaram que:

[...] As novas tecnologias tem ajudado a contextualizar o trabalho profissional com a prática social.”

Porém, enquanto professor do curso não se verifica por parte deles a utilização das novas tecnologias na sua prática docente.

Os dados revelados pela maioria dos professores vêm ratificar, entre outras questões já discutidas neste trabalho, os dados analisados na tabela anterior. Justificam por:

[...] não estarem preparados para inserir no planejamento do trabalho a mediação através das novas tecnologias.

E se o professor possui algum conhecimento de informática, entre outras justificativas, assim se expressa:

[...] possuo dificuldades em preparar aulas mediadas pelas novas tecnologias por falta de tempo.

Percebe-se, mais uma vez, que a falta de capacitação e a falta de tempo, vêm reforçar o entendimento de que o despreparo do professor e a sobrecarga de carga horária são fatores que contribuem, também, para a não utilização dos recursos tecnológicos e, conseqüentemente, para diminuir a qualidade do ensino.

Ainda buscando atingir a essência do objeto desta investigação, procurou-se verificar o uso efetivo das Novas Tecnologias no Curso. Para isso, levantou-se junto aos professores e alunos informações sobre os locais de utilização do computador e da Internet, bem como a classificação das finalidades dessa utilização. Os dados levantados foram organizados nas Figura 10 e Figura 11.

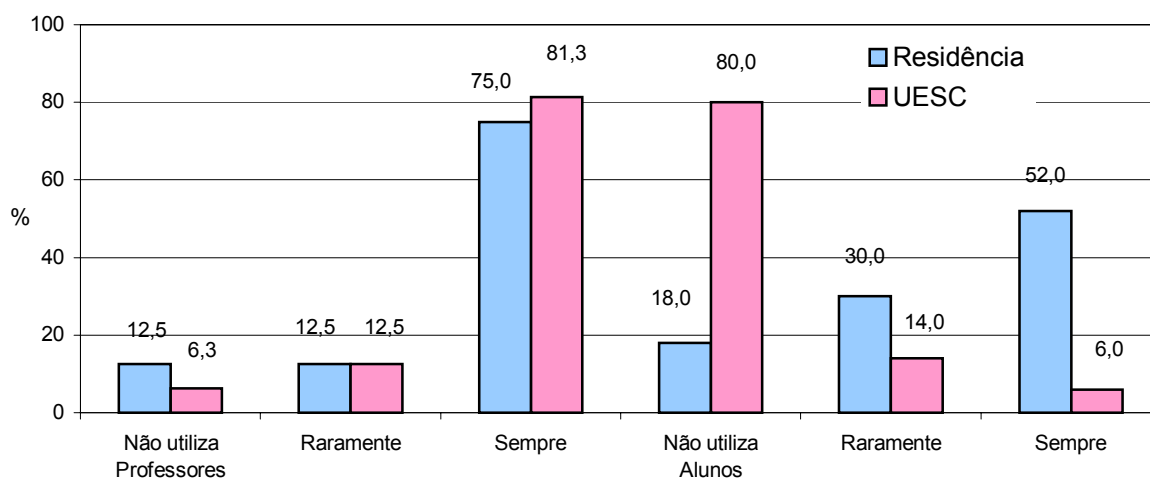


Figura 10. Utilização do Computador na Residência e na UESC

Na Figura 10 pode-se observar que a maioria dos professores utiliza sempre o computador tanto na residência (87,5%) e na UESC (81,25%). Já esse quadro muda radicalmente para os alunos.

Do total de alunos, apenas 6% informaram utilizar sempre o computador na UESC, 14% informaram utilizar raramente e a maioria 40 alunos (o que representa

80% da amostra) não têm acesso ao computador na UESC. É importante registrar que os três alunos antes referidos são bolsistas e atuam como estagiários nos cursos de extensão oferecidos por essa Instituição. Daí a justificativa de possuir livre acesso ao computador.

Esses dados revelam, mais uma vez, a importância e a necessidade para os alunos do curso de ter acesso garantido aos computadores e recursos tecnológicos na Universidade.

Em se tratando da utilização do computador pelos alunos em sua residência, os dados registrados na tabela em discussão, mostram que o percentual de alunos que utilizam o computador sempre é de 52%; os que usam raramente 30% e os que não usam, 18%.

Considerando o número de alunos que utilizam com frequência e os que utilizam esporadicamente o computador, tem-se um percentual de 82%, ou seja, 41 alunos. O que significa que a maioria possui computador em sua residência.

Assim sendo, tanto a maioria dos professores (87,50%) quanto a maioria dos alunos (82%) possuem computador em suas residências.

A intenção em investigar se os professores e os alunos possuem ou não computador em sua residência deu-se ao fato de procurar perceber a existência de uma relação comunicação-educação que deveria estar sendo fomentada não só no desenvolvimento da disciplina Tecnologia Educacional como em todo o curso, vez que esta relação constitui o fundamento essencial de uma prática pedagógica atualizada.

Aliando-se estas questões ao uso da Internet, é possível notar, através dos dados revelados na Figura 11, que em relação a utilização pelo professor na UESC, o percentual varia muito pouco. Três quartos dos professores afirmaram ser usuários efetivos, 12,5% utilizam esporadicamente e 12,5% não são usuários. Em relação ao uso da internet em sua residência é ligeiramente menor. Referindo-se aos alunos, verifica-se, através dos dados da Figura 11, como no texto anterior, haver uma coincidência de percentual quanto a utilização da Internet na UESC, ou seja, 40 (80%) dos alunos não são usuários, sete (14%) afirmaram utilizar esporadicamente e apenas três (6%) revelaram ser usuários efetivos.

Quanto ao uso da Internet na residência, esse quadro melhora um pouco, 15 (30%) dos alunos afirmaram ser usuários, 11 (22%) ainda utilizam-na raramente e a maioria 24 (48%) não utilizam.

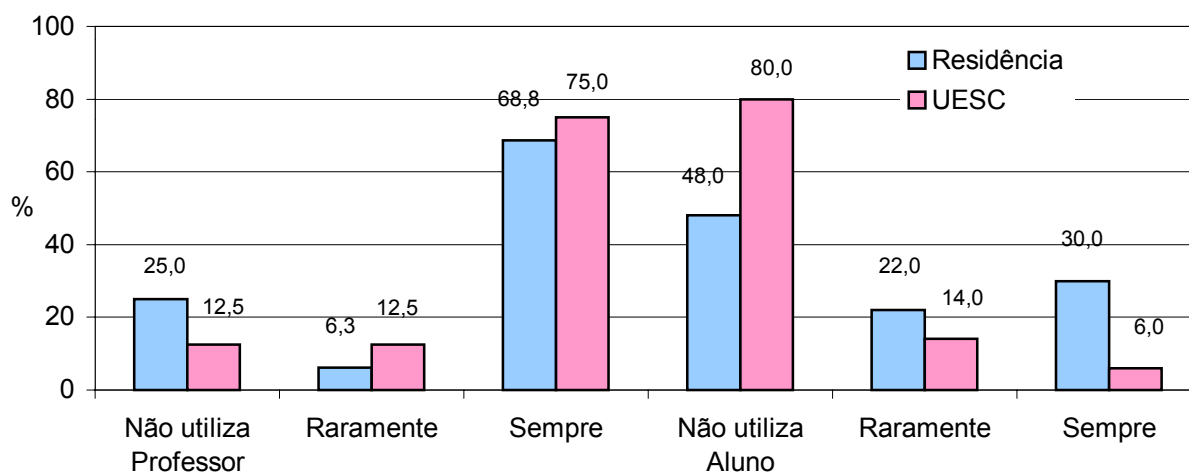


Figura 11. Utilização da Internet na Residência e na UESC pelos Professores e Alunos

Compreendendo a importância das finalidades de utilização do computador e da Internet como recursos de apoio ao pedagogo para favorecer a aprendizagem, teve-se nessa pesquisa a preocupação de verificar com quais objetivos professores e alunos os utilizam.

Tabela 12. Classificação das Finalidades de Utilização do Computador

Finalidades	Classificação	Professor		Aluno	
		Nº	%	Nº	%
Pesquisar (via internet)	1º	13	81,25	41	82,0
Digitar Trabalhos	2º	9	56,25	40	80,0
Comunicação (e-mail)	3º	8	50,00	13	26,0
Organizar Trabalho profissional	4º	6	37,50	10	20,0
Entretenimento	5º	0	0,00	9	18,0

Pelos dados obtidos e classificados na Tabela 12, verifica-se que tanto a maioria dos professores, 13 (81,25%) como a dos alunos 41 (82%) apontou em primeiro lugar as atividades relacionadas à pesquisa; em segundo, à digitação de trabalhos (56,25% dos professores e 80 % dos alunos); seguindo-se as atividades de comunicação por *e-mail* (50% dos professores e 26% dos alunos); de entretenimento (apenas, 18%); participar de grupos de discussão (25% dos professores e 12% dos alunos) e participar de *chats* (também, apenas os alunos, 10%).

Analisando os dados da Tabela 12 e, estabelecendo uma relação com os dados discutidos na Tabela 5 referentes a finalidade de utilização dos recursos pelos professores e alunos, verifica-se, que o computador e a Internet, também, quando são utilizados, não correspondem aos objetivos aos quais deveriam se propor, qual seja, o de se constituírem como recursos pedagógicos utilizados pelos professores do curso a fim de facilitar a aprendizagem do aluno, através de um trabalho interativo e colaborativo. Como os demais recursos de ensino, são utilizados como um fim em si mesmo.

Desejando ampliar as discussões em torno das finalidades do uso da Internet, procurou-se questionar o processo de comunicação entre o professor e o aluno via correio eletrônico, cujos dados foram levantados na Figura 12.

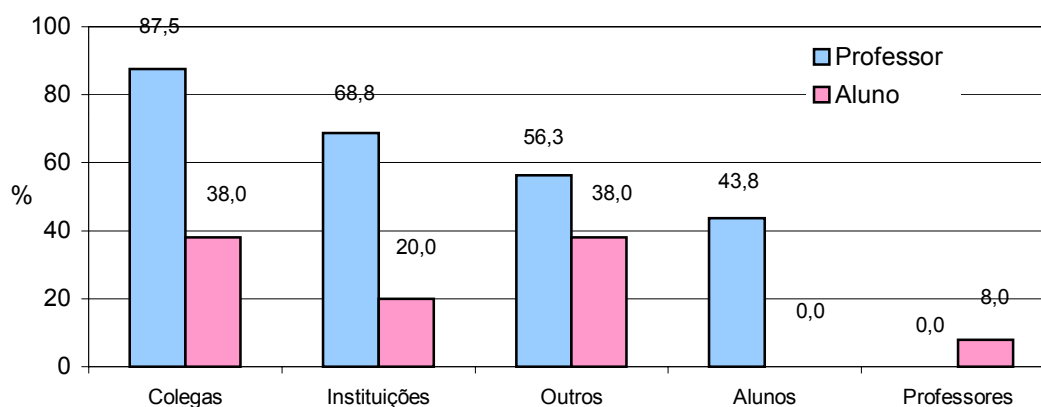


Figura 12. Comunicação dos Professores e Alunos via Correio Eletrônico (*)

(*) a porcentagem foi calculada em relação ao número total de professores (alunos) entrevistados

Nesse espaço registra-se que a maioria (87,50%) dos professores e 38% dos alunos, o utiliza para se comunicar com os colegas; (68,75%) dos professores e (20%) dos alunos declararam que utilizam para manter contato com outras instituições; (56%) dos professores e 38% dos alunos utilizam para outros fins não especificados; e, (43,75) dos professores e (8%) dos alunos afirmaram se comunicar por *e-mail*.

Ainda na leitura da Figura 12, percebe-se haver divergência entre as declarações dos professores e a dos alunos, permitindo-se inferir que pelas análises feitas no decorrer dessas investigações, o percentual de professores que afirma comunicar-se via *e-mail* com os alunos não corresponde à realidade. Isso se confirma pelo percentual de alunos que declarou manter comunicação via e-mail com os professores. Ademais, é importante lembrar que entre esses alunos estão incluídos os 03 bolsistas anteriormente referidos neste trabalho.

Considera-se importante ressaltar, mais uma vez, que é inadmissível em plena era da comunicação e da informação, a “Internet” considerada um dos exemplos contemporâneos mais efetivo do uso do computador como suporte às ações coletivas no cotidiano, seja desconsiderada pela maioria dos professores e alunos de uma Universidade, mormente, quando se trata de um curso de formação de formadores.

O computador precisa deixar de ser visto apenas como um instrumento técnico- relacionado à ação estratégica e passar a ser encarado também como suporte que propicia o acesso às novas vias nas quais se desenrolam o debate público, o hiperespaço (LEVY,1999).

Por isso, reitera-se aqui a necessidade da implantação e implementação das novas tecnologias no referido curso que devem ser mediadas por atitudes pedagógicas que permitam formar o pedagogo o qual ocupará seu lugar nesse novo espaço.

Procedendo-se à análise, passa-se aos dados organizados na Tabela 13, para discutir as principais dificuldades de utilização dos recursos tecnológicos apresentados pelos professores e pelos alunos.

Pela leitura da Tabela 13, verificou-se que foi unânime, entre os professores (100%) e pela maioria dos alunos (64%) considerar-se que a primeira dificuldade é “a oferta de recursos insuficientes para atender a demanda”.

Devido as incontestáveis e, mais do que nunca discutidas as necessidades de se introduzir as novas tecnologias no curso de formação de formadores, essa dificuldade deve ser considerada e pensada pela Instituição. Evidencia-se a necessidade de se criar uma política de busca constante para a aquisição de novos recursos.

Tabela 13. Principais Dificuldades Utilização dos Recursos Tecnológicos pelos Professores e Alunos (*)

Dificuldades	Professor		Aluno	
	Nº	%	Nº	%
A oferta dos recursos insuficientes para atender a demanda	16	100,00	32	64,0
A burocracia administrativa	7	43,75	19	19,0
Indisponibilidade dos recursos para os professores	2	12,50	-	-
Indisponibilidade dos recursos para os alunos	-	-	23	46,0
Não dispõe de tempo para utilizar os recursos	10	62,50	18	36,0

(*) a porcentagem foi calculada em relação ao número total de professores (alunos) entrevistados

Outra dificuldade, “a burocracia administrativa”, apontada por 43,75% dos professores e por 38% dos alunos, constitui outro aspecto a ser resolvido pela instituição onde esta deve procurar desenvolver um trabalho em consonância com os modernos padrões da administração pública cujo um dos seus pilares – a otimização dos serviços – está alicerçado no princípio da eficiência (CF/37/Caput).

As dificuldades que ocupam na percepção de 12,50% dos professores e de 46% dos alunos foram representadas pela “indisponibilidade dos recursos existentes”. Pela indicação desse percentual baixo de professores considera-se que

tal aspecto não se constitui verdadeiramente como uma das principais dificuldades de utilização dos recursos no desenvolvimento do curso.

Entretanto, estabelecendo relações entre os dados desta Tabela 13 com os dados da Tabela 4, quando se discutiu a questão da disponibilidade dos recursos, observa-se a existência de uma contradição entre os dois posicionamentos.

Nesta última, o professor declarou estar essa disponibilidade condicionada a um “agendamento prévio” junto ao Departamento do curso. Acrescentando a esta contradição, a análise da Tabela 13, pode-se inferir que, em relação ao professor, as dificuldades para a utilização dos recursos residem não só no fato quanto a questão da existência e/ ou disponibilidade, mas também (entre outras questões já discutidas neste trabalho) o “esvaziamento de uma concepção” sobre as novas tecnologias, em razão do seu despreparo quanto a esse campo do conhecimento.

Pelas análises que vêm sendo realizadas, deduz-se que é inegável a importância da universidade possibilitar um processo de formação e de educação permanente voltado para a atualização e valorização dos seus recursos humanos e tecnológicos, de modo a garantir a prática de uma educação condizente com as exigências da sociedade da informação e da comunicação.

Enfatiza aqui o entendimento sobre educação de Moran (2000, p.13): “Educar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e demais organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem...”.

Isso é um imperativo porque o professor precisa ser competente e atualizado. Para atuar com sucesso nessa nova sociedade, ele precisa apropriar-se de conhecimentos não só referentes aos conteúdos e metodologias de sua área de atuação como também das novas tecnologias de comunicação, “entendendo-as em toda a sua dimensão política-pedagógica e econômica”.

Conforme argumenta Serrano (1977) o acesso às tecnologias, sobretudo aquelas potencializadoras de comunicação – como a televisão, o computador e a Internet – se impõe como instrumento de trabalho educativo atualizado.

Nesse sentido Delors (2001) reafirma a necessidade de a universidade conceder mais espaço à formação científica e tecnológica para corresponder a procura de especialistas que compreendam e dominem as novas tecnologias.

Portanto, “é preciso que a universidade continue à altura de responder à procura, adaptando constantemente os cursos às novas necessidades da sociedade”.

No mesmo sentido, o Plano Nacional de Graduação – PNG no estabelecimento de suas diretrizes reconhece que a universidade para desempenhar a contradição de seus múltiplos papéis precisa, de modo crítico e dialético, orientar a produção do saber para os interesses mais amplos da sociedade.

Reafirma-se assim a necessidade imperiosa da inserção das novas tecnologias no curso de Pedagogia, não apenas como uma disciplina, como declaram os professores e os alunos, mas, de forma efetiva e em todo o processo de formação do pedagogo de modo a prepará-los para atuar com competência e criatividade no processo de educabilidade do cidadão.

Finalizando a análise da Tabela 13 com relação aos alunos, embora não seja grande o número deles (23) que declararam encontrar dificuldades na Universidade, é importante lembrar que esta era uma questão aberta e muitos participantes emitiram mais de uma opinião.

Assim, somando-se estes relatos com o que apontou a maioria dos alunos (64%), tem-se centrado na insuficiência e na indisponibilidade dos recursos na UESC as principais dificuldades para a utilização dos recursos tecnológicos no curso.

Este estudo permitiu-nos traçar um perfil dos professores e dos alunos do curso de Pedagogia da UESC, no ano de 2002, cujos resultados obtidos a partir da análise dos dados encontrados foi possível verificar a existência de um descompasso e, até mesmo, um antagonismo entre os objetivos do curso e a prática pedagógica vivenciada. A problemática pesquisada revelou que as relações entre o vivido e o proposto são complexas, mas são elas também que abrem possibilidades de compreensão, de organização e do funcionamento do curso.

Assim, com relação ao corpo docente, decorrente da ausência de uma política efetiva de atualização e valorização no processo de formação do pedagogo, observou-se o seu despreparo, desânimo e excesso de carga horária como os fatores que mais contribuem para a não utilização dos recursos tecnológicos no desenvolvimento do trabalho pedagógico, comprometendo dessa forma a qualidade do curso.

Com relação ao corpo discente o perfil está centrado no nível de insatisfação com o curso declarado pela maioria que o considera desatualizado por não atender às exigências educacionais atuais; o reconhecimento por parte desta, quanto à importância da inserção das novas tecnologias no curso, reclamando por uma urgente reformulação/reestruturação de modo que venha adequar-se às novas políticas de formação do educador; a inexistência da relação teoria-prática e a falta de conhecimento e do domínio no campo do saber tecnológico com a conseqüente falta de utilização dos recursos tecnológicos na prática pedagógica o que tem servido para prejudicar a sua concepção e a dos professores sobre elas, sobretudo no que diz respeito à utilização do computador e da Internet.

Ao encerrar este capítulo, alma desse estudo, espera-se contribuir a uma reflexão sobre a importância da inserção das novas tecnologias nesse curso a partir da concepção teórico-prática dos autores que fundamentaram este trabalho e que de certa forma está também presente nesta nova proposta curricular do curso, mas que, por este estudo revelou-se adormecido nas páginas do seu documento, espera-se certamente que a Universidade bem como os professores e alunos do curso, num gesto desafiador, queiram despertá-la e colocá-la em ação, cujo resultado seja a melhoria da qualidade desse curso em que são formados os pedagogos responsáveis pela formação do cidadão dessa nova sociedade.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

5.1 Conclusões

Nas conclusões expressas da análise e da discussão dos dados como produção desta pesquisa, organizada e desenvolvida para investigar a concepção, o domínio e a utilização dos recursos tecnológicos pelos professores e alunos do Curso de Pedagogia da UESC, registrando que esse estudo permitiu não somente a confirmação da hipótese que orientou essas investigações, mas, também, a constatação dos problemas administrativo-técnico-pedagógicos que perpassam esse curso e ainda a verificação do distanciamento entre o proposto no currículo e o trabalho pedagógico desenvolvido.

A realidade dos problemas existentes e do distanciamento comprovado, o desenvolvimento do curso na dimensão curricular e técnico-pedagógica no que se refere à concepção e utilização das novas tecnologias apresentou-se consideravelmente comprometida, constituindo-se, ainda, em uma prática tradicional, sustentada por um fazer pedagógico longe de contribuir na formação e na futura prática de um pedagogo capaz de responder às demandas da educação no contexto da sociedade tecnológica. Enfim, o oferecido não corresponde ao ideal pensado.

Sobre a reforma curricular verificou-se que, desde a sua implantação (1999) até a realização desse estudo, a pretendida e necessária implementação não ocorreu, pelo menos de modo a garantir a implementação das idéias e objetivos nela contidos, tendo em vista, verificar-se que muitos fatores fundamentais não foram viabilizados. Por exemplo:

- Os pressupostos e objetivos contidos na referida proposta, referentes à tecnologia educacional, não são elementos norteadores da prática docente pesquisada, portanto, a referida proposta não vem sendo executada em consentânea às finalidades do curso.
- A ausência de uma política sistemática de acompanhamento e avaliação da proposta pelos setores diretamente responsáveis pelo curso.

- Falta de discussão no interior desses setores quanto às mudanças ocorridas no currículo a partir da nova proposta e sobre a conseqüente reestruturação da prática pedagógica e dos meios e modos de condução do curso.
- Não houve preparação dos professores para trabalharem com a nova proposta.
- Falta de curso(s) de qualificação para que os professores compreendessem as mudanças, alterando, construindo e atualizando suas posturas em relação ao conhecimento sobre as novas tecnologias e aos alunos.
- Falta de um laboratório de tecnologia, onde os professores e os alunos pudessem se familiarizar e interagir com os recursos da comunicação e da informação.

As investigações confirmaram que a prática pedagógica no curso, atualmente incorre em graves e urgentes necessidades. Primeiro, para realizá-la é preciso que a Universidade proporcione ao seu corpo docente e discente condições de se atualizarem quanto à compreensão e ao domínio das modernas tecnologias, procurando providenciar a sua inserção no currículo, treinar professores, inclusive, como já foi dito, oferecendo-lhes a oportunidade de uma educação permanente. Argumenta Freire (1996) que na formação permanente dos professores, é preciso fomentar a reflexão crítica sobre a prática. A prática, como ponto de partida, a reflexão e alicerçar-se na teoria a fim de procurar superar o saber comum pelo conhecimento mais crítico. Segundo, proporcionar novos espaços, locais de excelências em que professores e alunos possam dispor de laboratórios onde possam interagir com as mais novas tecnologias.

A realização desse estudo marcado pelo momento em que o mundo se depara com mudanças rápidas e imprevisíveis, causando a crise e a quebra de paradigmas, constitui-se, pelos resultados obtidos, num grande desafio representado pelo chamamento a uma séria e necessária reflexão não mais sobre qual deve ser o papel da educação e do educador, mas sobretudo como tem sido o preparo, a formação e a atuação dos educadores e da educação frente às novas exigências da sociedade contemporânea.

Destarte, o curso de pedagogia carece ser repensado sob novos paradigmas das ciências sociais, políticas e de toda a tecnologia que precisa passar do plano teórico para tornar-se a realidade necessária ao seu desenvolvimento.

Diante dessa nova visão de mundo a Universidade, como administradora e organizadora da educação superior, adquire responsabilidade redobrada como gestora/reprodutora de conhecimentos. Convivendo em paralelo com os problemas, a política e as propostas educacionais, há necessidade de se investir na implantação e implementação de uma proposta pedagógica para o curso de modo a garantir aos profissionais e alunos o conhecimento, o entendimento e a aplicação das novas tecnologias na prática pedagógica da proposta.

Sem dúvida, o estudo de caso, referenciado neste trabalho, serviu como instrumento eficiente e eficaz a consecução dos objetivos propostos e a confirmação da hipótese de que: o curso de Pedagogia da UESC não tem formado profissionais/pedagogos com o perfil necessário ao desempenho profissional para atender às novas exigências do atual contexto social e tecnológico da região.

Registra-se aqui o desejo e a esperança que as discussões em torno do curso de Pedagogia passem por um olhar que o investigue, descreva, compreenda e direcione o seu processo para ações efetivas mais centradas na realidade que, nesse momento de mudanças, seus professores e alunos mereçam um profundo respeito e atenção.

5.2. Recomendações para a UESC

Considerando os resultados obtidos nesse estudo e o compromisso com a educação, com a formação de professores e, acima de tudo, com os professores e alunos do curso que, com informações valiosas tornaram esse trabalho uma realidade, pretende-se deixar registradas algumas recomendações que se consideram viáveis, a partir de uma ação conjunta dos professores e dirigentes do curso.

1. Definir, com a participação dos professores e alunos, critérios necessários à reformulação/reestruturação do curso de modo a adequá-lo às novas políticas de formação do pedagogo;

2. Dentro de uma nova concepção do curso de pedagogia, eleger, como princípio norteador a relação teoria-prática; e, como princípio educativo a qualidade do trabalho;
3. Definir uma política de formação/qualificação permanente dos professores, de modo a assegurar a realização de um trabalho técnico-pedagógico voltado para o atendimento dos objetivos e finalidades do curso;
4. Criar uma política de avaliação contínua do desenvolvimento do curso e de sua prática pedagógica;
5. Criar ambiente/laboratório específico para o curso onde os professores e os alunos possam desenvolver um trabalho interativo, colaborativo e comunicativo necessário ao desenvolvimento do curso;
6. Garantir de modo específico os recursos materiais e tecnológicos necessários ao funcionamento do curso;
7. Adotar práticas pedagógicas que privilegiem o ensino em forma e ritmo compatíveis com a realidade do aluno e das novas exigências educacionais.

5.3. Recomendações para futuros Trabalhos

Pela importância do estudo realizado não cabe aqui um ponto final. A prática pedagógica do educador e a relação qualidade do ensino versus utilização de tecnologias de informação e de comunicação são questões complexas, pois ambas pressupõem processos estreitamente relacionados ao modelo de sociedade no qual estão inseridos. Contudo, essa complexidade pode ser atenuada ou até mesmo diluída através da realização de estudos, projetos e/ou propostas alternativas que venham contribuir para adequar a atuação do educador às novas necessidades sociais e tecnológicas. Assim, com base nas conclusões deste estudo, permitimo-nos apresentar alguns tópicos que poderão ser aprofundados a partir deste estudo, tais como:

1. Estudos sobre propostas dentro de uma nova concepção do curso de Pedagogia onde a pesquisa seja o princípio formativo e elemento articulador da relação teoria-prática;

2. Estudos que viabilizem propostas e/ou projetos que reflitam a educação e a formação do educador tendo como referência os avanços tecnológicos;
3. Estudos que ampliem e viabilizem cursos de educação permanente considerando os avanços teóricos, os debates acadêmicos e as inovações tecnológicas;
4. Estudos e propostas da tecnologia educacional aplicada aos cursos de formação de professores, sobretudo, quanto às novas tecnologias interativas de informação e de comunicação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. **Imagens e Sons. A Nova Cultura Oral.** São Paulo: Cortez, 1994

ANDRADE, A.A.M. Novas Tecnologias? **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, 22(113-114): 20-22, 1993.

ANFOPE e FORUMDIR. Carta de Curitiba. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro. 30 (152/153); 6-8, 2001.

ASSMANN, H. **Reencantar a Educação: Rumo a uma sociedade aprendente.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira**, Editora UNB / Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

BABIN, P. e KOULOUMDJIAN, M-F. **Os novos modos de compreender. A geração do audiovisual e do computador.** São Paulo: Paulinas, 1989.

BARROS, A.J. e LEHFELD, N.A.S., **Projeto de Pesquisa: Propostas Metodológicas.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BORDENAVE, J. D. **Além dos meios e das mensagens.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A.M. **Estratégia de Ensino Aprendizagem.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

BRASIL, CONSTITUIÇÃO. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Ipê, 1988.

BRASIL, CONGRESSO NACIONAL. **Lei N.º 4.024/61. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1961.

BRASIL, CONGRESSO NACIONAL. **Lei N.º 5.540/68 Reforma do Ensino Superior.** Brasília, 28 de novembro de 1968.

BRASIL, CONGRESSO NACIONAL. **Lei N.º 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro, 1996.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior**. Maio/2000.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

CALDERONE, A. B. Computer assisted instruction: learning, attitude, and modes of instruction. **Computers in Nursing**, 12 nº 3, p. 164-170, 1994.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil: Leitura Crítico-Compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CASSIANI, S.H.B.; SILVA, F.B; SEIXAS, C.A. A Instrução auxiliada pelo computador (CAI) e o Ensino de enfermagem. **Tecnologia Educacional**, 29 (146) p. 38-43, 1999.

CHAUÍ, M. **Filosofia**. São Paulo, Editora Ática, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

DELORS, J. e outros. **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez/ UNESCO, 2001.

DE PABLOS, J. Visões e Conceitos sobre a Tecnologia Educacional. *In*: **SANCHO, J.M. Para uma Tecnologia Educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

DIRETRIZES CURRICULARES. **Documento do Fórum Nacional de Pró-Reitores e Graduação**. Natal, Rio Grande do Norte, Março de 1998.

FAGUNDES, L.C. Educação à Distância (EaD) e As Novas Tecnologias. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro. 25 (132/133): 20-23, 1996.

FERREIRA, N.S.C. Tecnologia Educacional e o Profissional no Brasil: Sua Formação e a Possibilidade de Uma Cultura Humana. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro. 26 (141): 26-29, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORESTI, M.C.P. *et al.* Formação Continuada de Docentes na Universidade: Protótipo de um sistema multimídia de educação a distância. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, 25 (136/137): 47 – 54, 1997.

GHIRALDELLI Jr., P. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**, São Paulo: Atlas, 1991.

GUTIÉRREZ, F. La Mediación Pedagógica Y La Tecnología Educativa. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, 25 (132-133):11-19, 1996.

KAWAMURA, L. **Novas Tecnologias e Educação**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

KENSKI, V. M. O Ensino e os Recursos Didáticos em Uma Sociedade Cheia de Tecnologias. *In*: **VEIGA, I.P.A. Didática: O Ensino e Suas Relações**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

KHONY, F.E. Factors that contribute to computer–assisted instruction effectiveness. **Computer in nursing**, 13, nº4, p. 165, 1997.

LAMPERT, E. O Professor Universitário e a Tecnologia. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, 29 (146): 3-10, 1999.

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

LIBÂNEO, J.C. e PIMENTA, S. G. **Formação dos Profissionais da Educação – Visão Crítica e Perspectivas de Mudança**. Declaração em voto separado anexada ao Documento Norteador para a Elaboração das Diretrizes Curriculares para os

cursos de Formação de Professores, elaborado pelo Grupo de Trabalho designado pelo Sesu/MEC, através da Portaria nº 808 de 08/06/1999.

LIBÂNEO, J. C. **As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de vários temas na didática.** *In: Anais do IX ENDIPE – Rio de Janeiro*, p. 52-66, Maio 2000.

_____. Que destino os Educadores darão à Pedagogia? *In: PIMENTA, S.G. (Coord.) Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1990.

LIGUORI, L. M. As novas Tecnologias da Informação e da comunicação no campo dos velhos problemas e desafios Educacionais. *In: Litwin, E. Tecnologia Educacional – Política, História e propostas.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LITWIN, E. (org) **Tecnologia Educacional: política, história e propostas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LUCENA, M. O Uso dos Recursos da Internet e a Preocupação com a Qualidade das Informações. **Tecnologia Educacional**, 21 (148): 7-15, 2000.

LUCKESI, C. e outros. **Fazer Universidade: Uma Proposta Metodológica.** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Computador, Educação Escolar e Democratização dos Bens Culturais.** Acesso, São Paulo, nº 02, p. 37-41, 1988.

LUDRE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas,** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, N.J. **Epistemologia e Didática: As Concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

MAGGIE, I. – **Graduação e Pós-Graduação nas Ciências Humanas no Brasil.** Desafios e Perspectivas, UFRJ, 1997.

MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia In: **MORAN, J.M. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

MATA, M. L. Revolução Tecnológica e Educação: Perspectiva da Educação a Distância. **Tecnologia Educacional**, 21 (104): 18-23, 1992.

MCLUHAM, M. **Os Meios de Comunicação como extensões do Homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.

MIZUKAMI, M. G. **O Ensino: As abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, M.C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, 16, nº 70, p. 57-69, 1996.

MORAN, J.M.; MASETTO, M.T; BEHRENS, M.A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**, Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

MORAN, J.M. **Leituras dos Meios de Comunicação**. São Paulo: Ed. Pancast, 1993.

_____. Educar para a Comunicação: a análise dos meios na escola e na comunicação. **Comunicação e Sociedade**: 7(23) 1988.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do Futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília DF, UNESCO, 2000.

NETTO, J. P. e CARVALHO, M. C. B. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1996.

NIQUINE, D.P.; BOTELHO, F.V.V. Telemática na Educação. **Tecnologia Educacional**, 29 (146): 27-33, 1999.

NISKIER, A. **Educação Superior no século XVI, Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, 6 nº 21, 527535, 1998.

NOGUEIRA, S.M.A. Darcy Ribeiro: A Trilha na Selva, as pegadas na escola, o exercício de invenção. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, 25 (136-137): 7-8, 1997.

OLIVEIRA, V. R.; CAMERA, Y. H.; GUERREIRO, K. C. **Relação Homem-Máquina e Processos Educativos**. Trabalho apresentado na disciplina Teorias Contemporâneas da Aprendizagem no curso de Mestrado da UFSC. Maio/junho 2001.

PACHECO, S.B. Internet: As relações de Ensino-Aprendizagem no Hiperespaço. **Tecnologia Educacional**, 25(136/137), p. 15-19, 1999.

PIMENTA, S.G. (coord). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PINTO, A.V. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1984.

PRETTI, O. (org). **Educação a Distância: Construindo Significados**. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano 2000.

PRETTO, N. L. **Uma Escola sem/com Futuro: Educação e Multimídia**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

RAMOS, R.P.R. **Estágio Curricular: Concepção Interdisciplinar versus Prática**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal da Bahia, 1997.

RESENDE & FUSARI, M.F. **Meios de Comunicação na Formação de Professores: Televisão e Vídeo em Questão**. São Paulo: IP USP, 1990 (tese de doutorado).

RIOS. T. A. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 1993.

RUDIO, F.V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 1999.

SANTOS, R.G. **Metodologia do Ensino Superior: O papel da didática na articulação entre sala e a prática docente, numa perspectiva pedagógica – epistemológica**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

SCHMID-KOWARZIC, W. **Pedagogia Didática**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SALVADOR, R.C. e LOBO NETO. Comunicação e Educação: A Tecnologia Educacional na Perspectiva do III Milênio. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, 22(113-114) 5-7, 1993.

SANCHO, J. M. **Para Uma Tecnologia Educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTAROSA, L.M. Escola virtual na formação do professor. *In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação*. 7. Anais. Belo Horizonte, p. 403-406, Nov. 1995

SANTORO, L.F. **O Impacto Social das Novas Tecnologias de Comunicação**. **Cadernos INTERCOM** 1(4), São Paulo: 20-29, out.1982.

SERRANO, J.H. Medios de Comunicación y Educación Hacia una Cultura Comunicativa. **Comunicar**. 8, 1997.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: Editora Herder, 1972.

SOARES, I. O. A “Era da Informação”: Tecnologia da Comunicação Criam Novas Relações Culturais e Desafiam antigos e Modernos Educadores. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, 22(113-114): 11-19, 1993.

UESC, SETOR DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular do Curso de Pedagogia**. Ilhéus, COLEGIADO / UESC, 1999.

UESC, SETOR DE EDUCAÇÃO. **Relatório do Seminário para a Reformulação do Curso de Pedagogia**, março de 1997.

VALENTE, J.A. **Computadores e Conhecimento: Repensando a Educação**. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1993.

_____. **Diferentes usos do Computador na Educação**. Núcleo de Informática Aplicada à Educação - NIED/UNICAMP, Campinas, São Paulo, 1996.

VEIGA, I.P.A. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

ANEXO 1

GRUPOS	MATÉRIAS
I – GRUPO Compreensão da sociedade e do homem de um ponto de vista geral	<ul style="list-style-type: none"> • Sociologia • Filosofia • Psicologia • Biologia
II – GRUPO Compreensão da educação escolar do ponto de vista de uma concepção de sociedade e de homem.	<ul style="list-style-type: none"> • História da Educação • Psicologia da Educação • Sociologia da Educação • Filosofia da Educação
III – GRUPO Compreensão da organização escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Política Educacional e Estrutura do Ensino • Práticas Curriculares e Saberes Escolares • Didática • Organização do Trabalho Escolar • Gestão Escolar
IV GRUPO Compreensão do trabalho pedagógico como mediação prática social.	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciação à Pesquisa e Prática Educacional • Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa • Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática • Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Físicas e Biológicas • Fundamentos e Metodologia do Ensino de História • Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia • Lingüística • Arte e Educação • Tecnologias Educacionais • Alfabetização • Estágio Supervisionado • Educação Infantil

Síntese da Grade Curricular

A grade curricular compõe-se de um tronco de disciplinas obrigatórias, tanto para quem só cursará o Magistério (Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1ª a 4ª séries e Matérias Pedagógicas do Curso Normal), como para quem irá optar para um ou duas Áreas de Concentração. Dessa forma a Licenciatura para o Magistério é obrigatória. Opcionais seriam as Áreas de Concentração. O aluno deverá também cursar duas disciplinas optativas, que serão escolhidas dentre as diversas disciplinas

das áreas de concentração, que o discente deverá escolher duas disciplinas de áreas diversas da que se encontra cursando.

O quadro abaixo sintetiza a proposta da nova estrutura curricular

CURSO DE PEDAGOGIA	
<p>Licenciatura</p> <p>Em Magistério (Educação Infantil, Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) e Matérias Pedagógicas do Curso Normal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas do currículo mínimo 1515 h. • Disciplinas complementares obrigatórias 585 h. • Disciplinas optativas 120 h. <p>TOTAL - 2.220 h</p>
<p>Áreas de Concentração</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestão da Educação • Educação de Jovens e Adultos • Trabalho Educação e Pedagogia • Psicopedagogia • Educação Especial 	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplinas Obrigatórias 300 h <p>TOTAL - 300 h</p>

ANEXO 2

2. MAPA CURRICULAR

MATÉRIA	DISCIPLINA	NAT.	CARGA HORÁRIA				CRÉDITOS				PRÉ-REQUISITOS
			T	P	E.S	TOT	T	P	E.S	TOT	
Sociologia	Sociologia Geral	CM	30	30	0	60	2	1	0	3	
	Sociologia da Educação	CM	30	30	0	60	2	1	0	3	Sociologia Geral
Filosofia	Fundamentos de Filosofia	CM	30	30	0	60	2	1	0	3	
	Filosofia da Educação I	CM	30	30	0	60	2	1	0	3	Fund. de Filosofia
	Filosofia da Educação II	CM	30	30	0	60	2	1	0	3	Filosofia da Educ. I
História da Educação	História da Educação I	CM	30	30	0	60	2	1	0	3	
	História da Educação II	CM	30	30	0	60	2	1	0	3	História da Educ. I
Psicologia	Psicologia da Educação I (Desenvolvimento)	CM	30	30	0	60	2	1	0	3	Psicologia Geral
	Psicologia da Educação II (Aprendizagem)	CM	30	30	0	60	2	1	0	3	Psicologia Geral
Estrutura	Política Educacional e Estrutura do Ensino I	CM	30	30	0	60	2	1	0	3	
	Política Educacional e Estrutura do Ensino II	CM	30	30	0	60	2	1	0	3	Política Educ. e Estrutura do Ensino I
Currículo	Currículo	CM	30	30	0	60	2	1	0	3	
Metodologia do Ensino	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	CM	45	30	0	75	3	1	0	4	Didática I
	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática	CM	45	30	0	75	3	1	0	4	Didática I
	Fundamentos e Metodologia do Ensino das Ciências Físicas e Biológicas	CM	45	30	0	75	3	1	0	4	Biologia Aplicada à Educação / Didática I
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	CM	15	30	0	45	1	1	0	2	Didática I
	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	CM	15	30	0	45	1	1	0	2	Didática I

Didática	Didática I	CM	30	30	0	60	2	1	0	3	
	Didática II	CM	30	30	0	60	2	1	0	3	Didática I
Estágio Supervisionado	Estágio Supervisionado Educação Infantil	CM	0	0	90	90	0	0	2	2	Educação Infantil
	Estágio Supervisionado Ensino Fundamental	CM	0	0	135	135	0	0	3	3	Fund. e Met. do Ens. da Língua Portuguesa / Fund. e Met. do Ens. da Matemática/ Fund. e Met. do Ens. das Ciências Físicas e Biológicas/ Fund. e Met. do Ens. de História/ Fund. e Met. Ens. de Geografia
	Estágio Supervisionado Matérias Pedagógicas	CM	0	0	90	90	0	0	0	3	Hist. da Educ. II/ Polít. Educ. e Estrut. do Ens. II/ Psicologia da Educ. II/ Didática II/ Filosofia da Educação II/ Org. do Trabalho Escolar
SUB-TOTAL			585	570	315	1470	39	19	7	65	
Biologia	Biologia da Educação	CO	30	30	0	60	2	1	0	3	
Antropologia	Antropologia Cultural	CO	30	30	0	60	2	1	0	3	
Psicologia	Psicologia Geral	CO	45	0	0	45	3	0	0	3	
	Psicologia Social	CO	15	30	0	45	1	1	0	3	Psicologia Geral
Metodologia Científica	Iniciação à Pesquisa e Prática da Educação I	CO	15	30	0	45	1	1	0	2	
	Iniciação à Pesquisa e Prática da Educação II	CO	15	30	0	45	1	1	0	2	Iniciação à Pesquisa e Prática de Educação I
Linguística	Linguística	CO	15	30	0	45	1	1	0	2	
Arte e Educação	Arte e Educação	CO	30	30	0	60	2	1	0	3	
Tecnologia Educacional	Tecnologias Educacionais	CO	15	30	0	45	1	1	0	2	

Organização do Trabalho Escolar	Organização do Trabalho Escolar	CO	30	30	0	60	2	1	0	3	Iniciação à Pesquisa e Prática de Educação II/ Currículo
Educação Infantil	Educação Infantil	CO	30	30	0	60	2	1	0	3	Psicologia da Educação I
Alfabetização	Alfabetização	CO	30	30	0	60	2	1	0	3	Linguística
	SUB-TOTAL		300	330	0	630	20	11	0	32	
	OPTATIVA	OP	30	30	0	60	2	1	0	3	
	OPTATIVA	OP	30	30	0	60	2	1	0	3	
	SUB-TOTAL		60	60	0	120	4	2	0	6	

RESUMO DO MAPA CURRICULAR

DISCIPLINA	NAT.	CARGA HORÁRIA				CRÉDITOS			
		T	P	E.S	TOT	T	P	E.S	TOT
Currículo Mínimo	CM	585	570	315	1470	39	19	7	65
Complementar Obrigatória	COB	300	330	0	630	20	11	0	32
Optativas	OP	60	60	0	120	4	2	0	6
Total		945	960	315	2220	63	32	7	103

Ao total da carga horária, será acrescida 300 horas, caso o aluno queira cursar uma área de concentração.

Área de Concentração (Opcional)		135	120	45	300	9	4	1	14
---------------------------------	--	-----	-----	----	-----	---	---	---	----

Áreas de Concentração

Gestão Educacional	NAT.	C/H	CRÉD. T.P.E	Pré-Requisito
Movimentos Sociais e Educação	CO	60	2.1.0	
Planejamento, Execução e Avaliação de Projetos	CO	60	2.1.0	
Gestão da Educação	CO	60	2.1.0	
Organização dos Espaços Escolares	CO	60	2.1.0	
Estágio Supervisionado	CO	60	1.0.1	Mov. Sociais e Educação/ Planej. Exec. e Avaliação de Projetos/ Gestão da Educação/ Organização dos Espaços Escolares
Total		300	9.4.1	

Educação de Jovens e Adultos	NAT.	C/H	CRÉD. T.P.E	Pré-Requisito
Alfabetização, Leitura e Escrita	CO	60	2.1.0	
Educação Matemática para Jovens e Adultos	CO	60	2.1.0	
Tópicos Especiais de Educação de Jovens e Adultos	CO	60	2.1.0	
Movimentos Sociais e Educação	CO	60	2.1.0	
Estágio Supervisionado	CO	60	1.0.1	Alfabetização, Leitura e Escrita/ Educ. Matemática para Jovens e Adultos/ Tópicos Especiais de Educação de Jovens e Adultos/ Movimentos Sociais e Educação.
Total		300	9.4.1	

Trabalho, Educação e Pedagogia	NAT.	C/H	CRÉD. T.P.E	Pré-Requisito
Cultura, Tecnologia e Educação	CO	60	2.1.0	
Sociologia do Trabalho	CO	60	2.1.0	
Novas Tecnologias e Implicações para Organização do Trabalho Escolar.	CO	60	2.1.0	
Tópicos de Pedagogia Empresarial	CO	60	2.1.0	
Estágio Supervisionado	CO	60	1.0.1	Cultura, Tecnologia e Educação/ Sociologia do Trabalho/ Novas Tecns. e Implicações para a Org. do Trabalho Escolar/ Tópicos de Pedagogia Empresarial.
Total		300	9.4.1	

Psicopedagogia	NAT.	C/H	CRÉD. T.P.E	Pré-Requisito
Psicologia Cognitiva	CO	60	2.1.0	
Psicologia da Educação III (Dificuldades da Aprendizagem)	CO	60	2.1.0	
Psicopatologia	CO	60	2.1.0	
Diagnóstico e Acompanhamento Psicopedagógico	CO	60	2.1.0	
Estágio Supervisionado	CO	60	1.0.1	Psicologia Cognitiva/ Psicologia da Educação III (Dificuldades da Aprendizagem)/ Psico- patologia/ Diagnóstico e Acompanhamento Psico- pedagógico
Total		300	9.4.1	

Educação Especial	NAT.	C/H	CRÉD. T.P.E	Pré-Requisito
Etiologia e Caracterização do Indivíduo com Necessidades Educativas Especiais	CO	60	2.1.0	
Psicologia da Educação III (Dificuldades de Aprendizagem)	CO	60	2.1.0	
Psicologia da Educação IV	CO	60	2.1.0	
Atendimento Educacional Especia- lizado (intervenção pedagógica)	CO	60	2.1.0	
Estágio Supervisionado	CO	60	1.0.1	Etiologia e Caracterização do Indivíduo com Necessidades Educativas Especiais/ Psicologia da Educação III (Dificuldades de Aprendizagem) / Psicologia da Educação IV/ Atendimento Educacional Especializado (intervenção pedagógica)
Total		300	9.4.1	

APÊNDICE 01

APÊNDICE 1. QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC
 Secretaria de Educação do Estado da Bahia
 Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
 Pós - Graduação em Engenharia de Produção: Mídia e Conhecimento
 Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vânia Ribas Ulbricht
 Tutora de Orientação: Prof^ª. Ms. Leandra Ulbricht

Estimado(a) Colega,

O presente questionário tem o objetivo de caracterizar o curso de Pedagogia da UESC, a fim de propor novas metodologias. Por sua especial atenção e gentileza, agradecemos sua participação ao respondê-lo para que seja incorporado a uma dissertação de Mestrado.

Prof^ª Vera Lúcia R. de Oliveira.
Mestranda

I- Dados Pessoais

Idade: 20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () + 40 ()
 Sexo: Fem. () Masc. ()

II- Formação

Nível	Curso
Médio	
Superior	

Pós Graduação em:	
Especialização	
Mestrado	
Doutorado	

III Atuação Profissional

Tempo de Docência : _____

Departamento ao está vinculado _____

Disciplina(s) que ensina: _____

Carga horária: 20 () 40 h () Mais de 40 () DE ()

Além da UESC, você tem outro vínculo empregatício? _____

IV – Relação com o curso de Pedagogia

a) Há quanto tempo atua como docente do Curso de Pedagogia? _____

b) Estabelecendo um paralelo entre as atuais políticas de formação de professores e as novas exigências para a educação, para o educador e para a escola, apresente uma breve análise sobre o Curso de Pedagogia da UESC.

c) Após mais de 20 anos o Currículo do curso de Pedagogia da UESC, sofreu reformulação curricular(1999). Para você esse novo currículo:

- () está coerente com as exigências atuais para a formação do pedagogo.
 () tem desenvolvido a formação do pedagogo articulando ensino-pesquisa-extensão.
 () tem possibilitado a formação do pedagogo com as exigências da sociedade tecnológica.
 () ainda não se estabeleceu segundo os seus princípios e objetivos.
 () Não conhece o currículo do curso.
 () Outro. Especificar _____

d) Estabelecendo um olhar crítico sobre o curso de Pedagogia da UESC, apresente 04 pontos que considera distante das novas políticas de formação do educador e do contexto educacional

e) A sua participação junto ao Colegiado do curso de Pedagogia, para discutir as questões administrativo-acadêmicas pertinentes ao desenvolvimento do curso, tem sido:

- () em todas as situações e formas solicitadas pelo Colegiado do curso.
 () não observa preocupação do Colegiado em articular essa participação
 () pouco frequente, devido a falta de tempo
 () não participa das reuniões do Colegiado
 () outro. Cite _____

V – O CURSO DE PEDAGOGIA e o USO da TECNOLOGIA

a) Quais os Recursos Tecnológicos disponíveis para os professores e alunos do curso de Pedagogia da UESC?

Na Instituição	Na sala de aula

b) Utilizando os numerais de 1 a 4, classifique na questão abaixo os recursos de ensino usados por você na sala de aula.

- Usa sempre - 1** () Aparelho de som
 () TV – programas
 () Livros didáticos
Usa oportunamente -2 () Material Impresso (apostilas, textos, revistas etc)
 () Quadro de giz/quadro branco
Usa raramente - 3 () Ilustrações (tabelas, figuras, mapas etc)
 () Projeções Fixas (retroprojeter e projetor de slides)
Não usa - 4 () Projeções Móveis - vídeos, filmes
 () Computador
 () Internet
 () Outros. (cite) _____

c) A frequência de utilização dos recursos que você indicou **usa sempre**, corresponde:

- utiliza em todas as aulas Utiliza quando os alunos solicitam
 utiliza uma vez por semana Utiliza uma vez por mês
 utiliza quando tem recurso disponível utiliza de acordo o conteúdo da aula

d). Como você avalia o uso das **novas tecnologias** na sua **prática docente**?

- Muito Bom Bom Razoável Insatisfatório Ruim

Justifique

e) Você tem conhecimento se no mapa curricular de Pedagogia há disciplinas que tratam especificamente das tecnologias aplicadas à educação?

- sim não

f) No momento em que se insere novas tecnologias no desenvolvimento do curso de Pedagogia os alunos e os professores consideram ser:

- uma situação do cotidiano do curso.
 instrumentos que facilitam a aprendizagem
 algo fora da realidade do curso.
 importante para instrumentalizar o professor e o aluno para trabalhar com a tecnologia educacional.

g) Você participou ou participa de curso de informática?

- Sim, e possui habilidades em interagir dentro de redes.
 Sim, mas não domina todas as ferramentas.
 Não, mas aprendeu a utilizar empiricamente.

h) Você utiliza o computador:

- na residência usa sempre usa raramente não utiliza
 na UESC usa sempre usa raramente não utiliza
 Não usa computador

i) Por ordem de classificação indique as finalidades pelas quais você utiliza o computador:

1º
2º
3º

j) Quais os programas de computador que você domina?

- Windows Word Excel Power Point
 Outros. Cite: _____

k) Você é usuário (a) da Internet:

- na residência usa sempre usa raramente não utiliza

na UESC usa sempre usa raramente não utiliza

l) Por ordem de classificação indique as finalidades pelas quais você utiliza a Internet.

- Pesquisas vinculadas a atualização profissional
- Pesquisas vinculadas a vida pessoal
- Criar e participar de grupos de discussão com os alunos e colegas de profissão
- Criar e participar de chat (Bate-papo on-line)
- Acessar sites (sítios) que dinamizem o ensino e a aprendizagem
- Ainda não utiliza a internet com as finalidades citadas.

m) Você se comunica via correio eletrônico com:

alunos colegas de trabalho. Instituições outros

n) A UESC tem promovido cursos que venham contribuir para o desenvolvimento e a atualização do ensino e da aprendizagem?

sim não

o). Assinale as dificuldades encontradas por você quanto à utilização dos recursos tecnológicos na UESC.

- os recursos existente não são disponibilizados para os professores
- a oferta de recursos é insuficiente para atender a demanda
- burocracia administrativa
- não dispõe de tempo para utilizar os recursos
- outro. Cite _____

p) Indique por ordem de importância de 1º a 3º a utilização dos recursos tecnológicos na formação do pedagogo:

- Mantém o curso em coerência com as novas políticas de formação de professor
- Possibilita formar o Pedagogo para atender as novas exigências da escola
- Exige melhor preparo e atualização do corpo docente
- Contribui para a desmistificação do uso das tecnologias no campo educacional
- Ampliação de conhecimentos necessários a atuação profissional
- outro. Cite _____

q). Para você, qual o objetivo da **Tecnologia Educacional**?

r) Outras observações que consideram merecer registro sobre o tema O curso de Pedagogia e as Novas Tecnologias.

APÊNDICE 2

APÊNDICE 2. QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
 Secretaria de Educação do Estado da Bahia
 Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
 Pós-Graduação em Engenharia de Produção
 Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vânia Ribas Ulbricht
 Tutora de Orientação: Prof^a. Ms. Leandra Ulbricht

Estimado aluno(a),

O presente questionário tem o objetivo de caracterizar o curso de Pedagogia da UESC, a fim de propor novas metodologias. Por sua especial atenção e gentileza, agradecemos sua participação ao respondê-lo para que seja incorporado a uma dissertação de Mestrado.

Prof^a Vera Lúcia R Oliveira
 Mestranda

III- Dados Pessoais

Idade: - 20 () 20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () + 40 ()
 Sexo: Fem. () Masc. ()

IV- Formação

Nível	Curso
Médio	
Superior	

III - Atuação Profissional

IV- Relação com o curso de Pedagogia

- a) Estabelecendo um paralelo entre as atuais políticas de formação de professores e as novas exigências para a educação, para o educador e para a escola, apresente uma breve análise sobre o Curso de Pedagogia da UESC.

- b) Após mais de 20 anos o Currículo do curso de Pedagogia da UESC, sofreu reformulação curricular(1999). Para você esse novo currículo:

- () está coerente com as exigências atuais para a formação do pedagogo.
 () tem desenvolvido a formação do pedagogo articulando ensino-pesquisa-extensão.
 () tem possibilitado a formação do pedagogo com as exigências da sociedade tecnológica.
 () ainda não se estabeleceu segundo os seus princípios e objetivos.
 () não conhece o currículo do curso.
 () Outro. Especificar

c) A sua participação junto ao Colegiado do curso de Pedagogia, para discutir as questões administrativo-acadêmicas pertinentes ao desenvolvimento do curso, tem sido:

- em todas as situações e formas solicitadas pelo Colegiado do curso.
- não observa preocupação do Colegiado em articular essa participação.
- pouco frequente, devido a falta de tempo.
- não participa das reuniões do Colegiado.
- Outro.

V – O CURSO DE PEDAGOGIA E O USO DA TECNOLOGIA

a) Quais os Recursos Tecnológicos disponíveis para os professores e alunos do curso de Pedagogia da UESC?

Na instituição	Na sala de aula

b) Utilizando os numerais de 1 a 4 classifique na questão abaixo os recursos de ensino usados pelo professor na sala de aula. **Utilize para as respostas:**

- | | |
|-----------------------------|--|
| Usa sempre - 1 | <input type="checkbox"/> Aparelho de som |
| | <input type="checkbox"/> TV – programas |
| Usa oportunamente -2 | <input type="checkbox"/> Livros didáticos |
| | <input type="checkbox"/> Material Impresso (apostilas, textos, revistas etc) |
| Usa raramente - 3 | <input type="checkbox"/> Quadro de giz/quadro branco |
| | <input type="checkbox"/> Ilustrações (tabelas, figuras, mapas etc) |
| Não usa - 4 | <input type="checkbox"/> Projeções Fixas (retroprojektor e projetor de slides) |
| | <input type="checkbox"/> Projeções Móveis - vídeos, filmes |
| | <input type="checkbox"/> Computador |
| | <input type="checkbox"/> Internet |
| | <input type="checkbox"/> Outros. Cite: _____ |

d) A frequência de utilização dos recursos que você indicou **usa sempre**, corresponde:

- utiliza em todas as aulas.
- utiliza quando os alunos solicitam.
- utiliza uma vez por semana.
- utiliza uma vez por mês.
- utiliza quando tem recurso disponível.
- utiliza de acordo o conteúdo da aula.

d) Na sua opinião, esses recursos quando utilizados pelos professores possibilitam:

- melhor assimilação do conhecimento.
- trabalhar de modo interdisciplinar.
- maior motivação para o estudo
- ampliação do conhecimento
- melhor integração aluno-professor, aluno-aluno
- alcance de todas as respostas anteriores entretanto, os nossos professores não utilizam adequadamente os recursos

e) O professor utiliza esses recursos com qual finalidade?

- complementar a exposição da aula. auxiliar o trabalho de grupo.
 facilitar estudos e pesquisas. estimular o debate.
 orientar estudos individuais. outros. Cite: _____

f) Constando no Currículo de Pedagogia a Disciplina **Tecnologia Educacional** (já cursada por você), indique as aprendizagens/conhecimentos mais importantes que adquiriu através da mesma.

g) Para você, qual o objetivo da **Tecnologia Educacional**?

h) No momento em que se insere novas tecnologias no desenvolvimento do curso de Pedagogia, você considera:

- uma situação do cotidiano do curso.
 instrumentos que facilitam a aprendizagem
 algo fora da realidade do curso.
 importante para instrumentalizar o professor e o aluno para trabalhar com a tecnologia educacional

i) Você participou ou participa de curso de informática?

- Sim, e possui habilidades em interagir dentro de redes.
 Sim, mas não domina todas as ferramentas.
 Não, mas aprendeu a utilizar empiricamente

j) Você utiliza o computador:

- na residência: usa sempre usa raramente não utiliza
 no trabalho: usa sempre usa raramente não utiliza
 na UESC: usa sempre usa raramente não utiliza
 Não usa computador.

l) Por ordem de classificação indique as finalidades pelas quais você utiliza o computador:

1°
2°
3°

m) Quais os programas de computador que você domina?

Windows Word Excel PowerPoint

Outros. Cite _____

n) Você é usuário da Internet:

na residência: usa sempre usa raramente não utiliza
 no trabalho: usa sempre usa raramente não utiliza
 na UESC: usa sempre usa raramente não utiliza
 Não utiliza.

o) Por ordem de classificação indique as finalidades pelas quais você utiliza a Internet

pesquisas vinculadas a atualização profissional
 criar e participar de grupos de discussão com colegas e professores.
 criar e participar de chat (Bate-Papo On-Line)
 Acessar sites que dinamizem a aprendizagem.
 ainda não utiliza a Internet com as finalidades citada

p) Você se comunica via correio eletrônico com:

professores colegas Instituições outros

q) Indique até 03 (três) motivos que justificam a utilização de recursos tecnológicos na formação do pedagogo

mantém o curso em coerência com as novas políticas de formação do professor.
 possibilita formar o pedagogo para atender às novas exigências da escola.
 Exige melhor preparo e atualização do corpo docente.
 Contribui para a desmistificação do uso das tecnologias no campo educacional.

 ampliação de conhecimentos necessários a atuação profissional.
 Outro.Cite

r) Assinale as dificuldades encontradas por você quanto à utilização dos recursos tecnológicos na UESC.

os recursos existentes não são disponibilizados para os alunos.
 a oferta de recursos é insuficiente para atender a demanda.
 burocracia administrativa
 não dispõe de tempo para utilizar os recursos.
 Outro. Cite: _____

s) Outras observações que considera merecer registro sobre o tema O curso de Pedagogia e as Novas Tecnologias