



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

O uso das TIC(s) na Formação dos Pedagogos da Universidade de Brasília

LUCIANA BULHÃO RIBEIRO

BRASÍLIA

2016

Luciana Bulhão Ribeiro

O uso das TIC(s) na Formação de Pedagogos da Universidade de Brasília

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Patrícia Lima Martins Pederiva

Brasília

2016

R484u Ribeiro, Luciana Bulhão.

O uso das TICs na formação dos pedagogos da Universidade de Brasília / Luciana Bulhão Ribeiro – Brasília, 2016.
63 p. : il.

Orientação: Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva

Monografia (graduação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2016.

1. Pedagogia - Formação. 2. Pedagogo. 3. TICs. I. Ribeiro, Luciana Bulhão. II. Pederiva, Patrícia Lima Martins (orient.) III. Título.

Luciana Bulhão Ribeiro

O uso das TIC(s) na Formação dos Pedagogos da Universidade de Brasília.

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Profª Drª Patrícia Lima Martins Pederiva
PPGE/Universidade de Brasília (UnB) – Presidente

Josiane Santana Ribeiro
Mestra em Educação pela UnB – Professora da Secretaria de Educação/SEDF

Murilo Silva Rezende
Mestre em Artes/música

Tatiane Ribeiro Moraes de Paula
Mestranda em Educação

Brasília, 2 de dezembro de 2016.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, aos meus pais, minha filha Beatriz, minhas irmãs, sobrinha, cunhados, aos amigos de curso, do trabalho, da vida, aos professores que passaram pela minha trajetória acadêmica, por me incentivar, ajudar, ter paciência e pelas experiências que me tornaram ser o que sou e assim realizar este trabalho. Reconheço em cada um parte desta realização em minha vida.

RESUMO

Este trabalho traz a importância que o uso das tecnologias têm tido na sociedade do conhecimento bem como a importância do uso destas tecnologias na formação de pedagogos, mais especificamente dos pedagogos da Universidade de Brasília. Para tanto foi realizado um estudo bibliográfico que resgata a história do curso de Pedagogia desde a ditadura militar até a lei de Diretrizes e Base do Curso de Pedagogia de 2006, e assim traz uma visão de como se chegou a atual formação de pedagogos proposta. Traz o conceito de TIC(s), um breve histórico, o que é sociedade do conhecimento, as TIC(s) na educação e formação de professores, que ajuda a entender a relação que a educação tem tido com as tecnologias. Relata as vivências de uma formanda do curso com o uso das TIC(s) e os apontamentos que são relevantes para melhoria deste. Com isso concluímos que, desde a criação do curso de Pedagogia em 1939, este tem por finalidade abastecer o mercado de trabalho, mantendo assim um papel engessado que tem por finalidades pré-definidas. E que neste sentido, foi feito um levantamento de vivências no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, em que se verificou que este está descontextualizado com a realidade da sociedade e com as propostas do projeto pedagógico do curso referente ao uso das TIC(s).

Palavras chave: Curso de Pedagogia, TIC(s), educação, experiências

ABSTRACT

This work brings the importance that the use of technologies has had in the knowledge society as well as the importance of the use of these technologies in the education of pedagogues, more specifically of the pedagogues of the University of Brasilia. For this, a bibliographic study was carried out that rescues the history of the Pedagogy course from the military dictatorship to the Law of Guidelines and Basis of the Pedagogy Course of 2006, and thus provides a vision of how the current training of pedagogues was reached. It brings the concept of ICT (s), a brief history, what is a knowledge society, ICT (s) in education and teacher training, which helps to understand the relationship that education has had with technologies. It reports on the experiences of a course instructor with the use of ICT (s) and the notes that are relevant to improve it. With this we conclude that, since the creation of the Pedagogy course in 1939, this one has the purpose of supplying the labor market, thus maintaining a cast paper that has predefined purposes. And that in this sense, a survey of experiences was made in the course of Pedagogy of the University of Brasília, where it was verified that this is decontextualized with the reality of society and with the proposals of the pedagogical project of the course concerning the use of ICTs).

Keywords: Pedagogy course, ICT (s), education, experiences

SUMÁRIO

MEMORIAL	9
CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS NO BRASIL.....	20
1.1 O PEDAGOGO DE 1939	20
1.2 O PARECER N. 251 DE 1962	23
1.3 AS HABILITAÇÕES DO PEDAGOGO EM 1969	25
1.4 O PERFIL DAS DIRETRIZES	26
1.5 A LBD E AS DIRETRIZES CURRICULARES.....	27
CAPÍTULO 2 – O USO DAS TIC(S) NA EDUCAÇÃO	33
2.1 CONCEITO DE TIC(s) NA EDUCAÇÃO	33
2.2 BREVE HISTÓRICO DO USO DAS TIC(S) NA EDUCAÇÃO.....	34
2.3 A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E O USO DAS TIC(S).....	35
2.4 EDUCAÇÃO E AS TIC(S)	37
2.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O USO DAS TICS	40
CAPÍTULO 3 – VIVÊNCIAS DE UMA FORMANDA COM O USO DAS TICS.....	42
3.1 VIVÊNCIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: 1ª FASE	42
3.2 VIVÊNCIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: 2ª FASE	44
3.3 VIVÊNCIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: 3ª FASE	47
3.4 APONTAMENTOS DE UMA FORMANDA SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA UNB	48
PERSPECTIVAS FUTURAS	53
REFERÊNCIAS	54
ANEXO A	60
ANEXO B	61
ANEXO C	62
ANEXO D	63

MEMORIAL

Tudo começou no dia 25 de agosto de 1982, às 22h00min horas no Hospital Universitário de Brasília - HUB, uma criança do sexo feminino com pouco mais de 3 kg e 50 cm surge no mundo e recebe o nome de Luciana Bulhão Ribeiro. E é esta quem descreve algumas linhas sobre a sua trajetória ao longo dos anos.

O que você lerá a partir agora são palavras carregadas de história, sentimentos, emoção, as quais me levam ao privilégio de reviver o passado e de entender muito do que sou. Exercício que trouxe memórias adormecidas e que dão sentido a este Trabalho. E que, para tanto, dividi em sete fases que estão ligadas com minha vivência educacional:

- Primeira fase: do 0 (zero) aos 3 (anos) anos de idade, período da minha vida anterior a educação formal;
- Segunda fase: dos 4 (quatro) aos 6 (seis) anos de idade, educação infantil;
- Terceira fase: dos 7 (sete) aos 10 (dez) anos de idade, Ensino Fundamental, da 1ª a 4ª série;
- Quarta fase: dos 11 (onze) aos 14 (quatorze) anos de idade, Ensino Fundamental, da 5ª a 8ª série;
- Quinta fase: dos 15 (quinze) aos 17 (dezessete) anos de idade, Ensino Médio;
- Sexta fase: dos 18 (dezoito) aos 20 (vinte e um) anos de idade, cursinhos pré-vestibular e cursos técnicos;
- Sétima fase: dos 21 (vinte e um) até o momento que escrevo este memorial 34 (trinta e quatro) anos, curso de Pedagogia – Universidade de Brasília.

« Primeira Fase

Quando nasci, minha mãe, Solânea e meu pai, Leonisio, juntamente com minha irmã mais velha, Juliana, residiam em uma moradia própria na Cidade Ocidental, Goiás. Um ano e seis meses após meu nascimento, nasceu minha irmã mais nova, Mariana. Ou seja, somos três irmãs, e eu sou a do meio. O que recordo desta época são vagas lembranças que se substanciam pelos relatos dos meus pais, avós e por fotos da época.

Fui uma menina franzina com muitos problemas de saúde, que podem se justificar pelo fato de aos três meses de vida me recusar a ser amamentada por minha mãe, conforme relatos de parentes e dos meus pais.

Nós três tínhamos costume de ser cuidadas por babás ou mesmo ficar no trabalho de nossos pais, meu pai funcionário público de nível médio e minha mãe trabalhava de limpeza, que logo estudou e passou em concurso público também. Com a melhora na renda da minha família e diante as dificuldades de morar longe do trabalho, meus pais resolveram alugar um apartamento para morarmos, ficava na 712 norte, perto dos meus avós maternos, que moravam na 106 norte, e paternos, que moravam na 412 norte. Era um apartamento pequeno de dois quartos, em que eu e minhas irmãs dividíamos o espaço do quarto com duas bicamas coladas uma na outra. Enfim, foi uma fase de muitas dificuldades financeiras e de adaptação para minha família (VER ANEXO A).

« Segunda Fase

Aos quatro anos de idade tive meu primeiro contato com a educação formal, comecei a estudar na Escola Jardim de Infância da 106 norte, escola que frequentei até os meus 6 anos de idade. O local foi escolhido, pois era em frente ao bloco que meu avô materno trabalhava de porteiro e também residia com minha avó. A vaga foi conquistada após meus pais dormirem na fila de espera dentro da escola, curioso que me recorro nitidamente desta situação.

Lembro que era uma excelente escola, mesmo sendo pública: o ambiente interno bonito e bem cuidado tinha piscina, o lanche era gostoso. E além de ser ao lado de onde meus avós residiam e como meus pais trabalhavam o dia todo e a escola éramos em horário parcial, nós três ficávamos com nossos avós parte do dia. Ou seja, tenho boas memórias desta fase da minha vida, e trago uma foto em frente à escola para ilustrar minhas palavras (VER ANEXO B).

« Terceira Fase

Aos sete anos de idade mudei de escola, comecei a estudar na Escola Classe 106 norte que frequentei todo o Ensino Fundamental, da 1ª a 4ª série, até os meus 10 anos de idade. A vaga foi mais fácil de conquistar que a do Jardim de Infância, pois a transferência foi automática. Entre as lembranças mais marcantes desta escola estão a professora da 3ª série, Idalina, que lembro nitidamente do seu sorriso e simpatia (incrível que as demais professoras não recorro o nome). Todas as sextas-feiras havia o hasteamento da bandeira do Brasil antes da aula iniciar e era o dia da aula de artes plásticas e de educação física, ou seja, era o melhor

dia para mim. E ainda, que ao findo das aulas, eu ficava o resto do dia com meus avós maternos até o retorno dos meus pais do trabalho.

Um fato marcante em minha vida aos 10 anos de idade foi a perda do meu avô materno, lembro nitidamente o dia do sepultamento em que ajudei a carregar o caixão, estava ainda com o uniforme da escola. Foi um dia muito triste, pois era muito apegada a ele. Minha avó teve que se mudar para Taguatinga e simultaneamente, nos mudamos para apartamento próprio em um condomínio de Valparaíso de Goiás e mais uma vez mudei de escola. Desta forma, foi uma fase com várias mudanças em minha vida pessoal.

« Quarta Fase

Aos 11 anos de idade iniciei a 5ª série na Escola Classe 405 Sul, escola que frequentei até meus 14 anos de idade (VER ANEXO C). Foi um momento de crescimento emocional: aprendi a andar de ônibus sozinha, não tinha a casa dos meus avós por perto para suporte, precisei me adaptar a um número maior de professores, comecei a fazer curso de inglês fora da escola.

Lembro também ter sido uma fase turbulenta emocionalmente, pois estava na adolescência e os complexos existenciais se tornaram mais nítidos. A vaidade apareceu, porém, meus pais não dispunham de condições financeiras para certas regalias, isto às vezes me entristecia, mas nunca levei para o lado da rebeldia. Hoje me orgulho de ter sido compreensiva com eles.

Os professores mais marcantes foram: o professor da 5ª série de matemática (que me chamava de cigana, eu achava engraçado), a professora de história da 7ª série (o nome dela era Marli, achava ela linda e muito meiga). Os amigos que comigo estudaram e me marcaram: Kate (morava no Paranoá, muito responsável), Ana Brauna (era esforçada e muito meiga) e Jeska (estudei com ela novamente na UnB, passou no mesmo vestibular que passei, Pedagogia Diurno, 2º de 2003).

Foi nesta fase que tive contato com a Escola Parque 214 Sul em horário contrário da aula. Era toda 3ª e 5ª na parte da manhã e as aulas na 405 Sul eram à tarde. Para mim, mesmo tendo que ficar o dia inteiro na rua (não retornava em casa para almoçar, pois era longe) era os melhores dias da semana. Lá as aulas eram de: artes cênicas ou artes plásticas e educação física. Ou seja, praticamente todos os dias da semana ficava o dia inteiro em aula (2ª e 4ª eram as aulas de inglês, 3ª e 5ª as aulas na Escola parque e todos os dias à tarde na escola regular).

E mesmo assim concluí este período como sendo a 2ª melhor aluna em notas da Escola, com a bagagem de várias responsabilidades adquiridas e desafios superados.

« Quinta Fase

A Escola escolhida por meus pais foi o Centro de Ensino Educacional Setor Leste, pois era considerada a melhor escola pública de Ensino Médio de Brasília. Porém era para ter sido transferida automaticamente para a Escola Elefante Branca. Por não haver vagas no Setor Leste, foi preciso correr o risco de estudar a noite para na primeira semana e ser verificado o número de desistências, e assim ser transferida para o ensino diurno.

Estudar à noite foi um grande desafio mesmo sendo por uma semana. Tive contato com colegas de sala mais velhos e maduros. E meus pais me buscavam de carro para não voltar sozinha de ônibus ao Valparaíso.

No segundo ensino médio, as minhas notas ainda continuaram boas, mas estava um pouco longe das melhores da escola. Acredito que motivada pelos complexos da adolescência, como vergonha de ser magra e ter espinhas no rosto, e que desestruturavam meu lado emocional. Isto, juntamente com aparecimento em minha vida do “primeiro namorado” que auxiliava na desconcentração na hora dos estudos.

Ou seja, aquela menina franzina que sempre tirava notas altas e nunca havia ficado para recuperação, pela primeira vez estava em recuperação em uma matéria: física. Para mim, isso foi uma grande vergonha, fato que escondi de amigos e dos meus pais. Porém, foquei em estudar e consegui recuperar a nota na matéria, fato que ocorreu no segundo bimestre do 2º ano.

Foi nesta fase que começaram grandes reflexões sobre qual curso prestar para o vestibular e seguir a vida profissional. E em meio a muitas dúvidas, decidi seguir contabilidade, pois era ligado o curso a matemática. Para tanto, realizei as três fases do Programa de Avaliação Seriada (PAS) realizado pela Universidade de Brasília (UnB).

Na terceira fase do PAS, por não ter tirado notas muito altas na primeira e segunda fase, fui fazer a prova desacreditada e deixei de escrever duas, das quatro dissertações que eram para realizar na prova. Quando chegou o boletim de desempenho em casa, com a seguinte mensagem: Desclassificado, pois não atingiu a nota mínima exigida na prova discursiva. Confesso que chorei de desgosto por não ter acreditado em mim, pois tirei a nota que era preciso tirar e não passei, pois pensei que era impossível passar. E até hoje tenho este Boletim guardado (VER ANEXO D).

E em meio a altos e baixos concluí o Ensino Médio, porém com o desgosto de não ter entrado na UnB pelo PAS.

« Sexta Fase

Dos 18 aos 21 anos de idade continuei lutando para garantir uma vaga na Universidade de Brasília, fiz vários cursinhos pré-vestibulares. Comecei a trabalhar para pagar os cursinhos e ajudar em casa. Porém, era difícil conciliar estudos e trabalho, como também oscilei muito na escolha do curso, cheguei a prestar para agronomia e matemática, até finalmente me encontrar na escolha “pedagogia”.

Utilizei esta fase também para realizar alguns cursos técnicos, como: operador de Micro, Montagem e Configuração de Computador e Telemarketing. Enfim, foi uma fase de grande movimentação em minha vida pela busca principal da realização de um sonho para mim e minha família: passar na UnB.

« Sétima Fase

Aos 21 anos de idade, depois de vários vestibulares prestados, saiu o resultado da primeira chamada do 2º vestibular de 2003 para pedagogia: e mais uma vez meu nome não estava na lista dos aprovados. Porém, alguns dias depois, recebo uma ligação do senhor Manoel da Secretaria da Faculdade de Educação (FE) da UnB, informando que eu havia passado na segunda chamada. Foi uma surpresa e alegria imensa para mim, como para toda a família. O que parecia impossível se tornou real e fui a primeira de toda a família por parte de mãe a estudar em uma Universidade Pública, um fato relevante.

Quando passei no vestibular, estava trabalhando na empresa Americel, atual Claro, em que o horário dependia da empresa que iria visitar no dia. Ou seja, foi um choque na empresa em que trabalhava quando solicitei para entrar a partir das 13h00min horas, pois tinha aula todos os dias da semana. Sendo assim, me colocaram de promotora em uma rede de supermercados, como posto fixo, em que teria que trabalhar de 16h00min as 22h00min. Horário que dificultou meu retorno para casa e conciliamento com a rotina de estudos, preferi assim pedir demissão.

E assim, no primeiro semestre na faculdade comecei a me dedicar integralmente aos estudos no curso de Pedagogia da UnB. Porém, meus pais estavam passando por uma crise financeira e ao mesmo tempo se divorciando. Ou seja, frequentava as aulas, mas não tinha

dinheiro para tirar Xerox e comprar livros. Estava abalada emocionalmente, pois tive que me adaptar a saída do meu pai de casa, começamos a morar somente minha mãe e irmã (irmã mais velha já havia saído de casa e estava morando com meus avós paternos).

Neste primeiro contato com a faculdade lembro ter tido grande dificuldade de me adequar à rotina de estudos e produção acadêmica exigida, achei bastante diferente de como fui cobrada no Ensino Médio. E neste sentido, lembro em especial que a turma que ingressou juntamente comigo que teve também imensa dificuldade em se adequar a metodologia proposta pela professora de Antropologia e Educação. Na primeira avaliação proposta pela professora, 90% da turma obteve reprovação. As respostas dos alunos, inclusive as minhas, às questões apresentadas não foram respondidas com menções aos autores dos textos base.

Este fato se alongou de tal forma que a turma fez um abaixo-assinado para trocar de professor, presenciei bate-bocas de alunos com a professora, tivemos reuniões com a coordenadora do Curso. Acabou que a professora permaneceu ministrando as aulas e na última avaliação, somente houve uma reprovação.

A situação vivida entre a professora e a turma trouxe desconforto e medo da faculdade, cheguei a pensar que não daria conta de concluir o curso de Pedagogia na UnB. Eu também tinha vergonha em relação ao número da minha matrícula, que era diferente de todos, pois era aluna aprovada em segunda chamada. Mas mesmo assim, finalizei o primeiro semestre com aprovação em todas as matérias, inclusive “MS” na matéria de Antropologia da Educação, mesmo tendo sido reprovada na primeira avaliação desta disciplina com “MI”.

Com a experiência do primeiro semestre, as dificuldades vividas em casa e por me achar menos capacitada que os outros, no segundo semestre resolvi pegar o mínimo de matérias que a Faculdade exigia para matricula. Cursei três matérias, todas na parte da manhã, o que equivaleu a 12 créditos. E assim, teria menos gasto com transporte e não precisava almoçar na faculdade, almoçava em casa.

Eu conseguia ir para faculdade, pois meu então namorado na época (o qual cheguei a casar e ter uma filha) me dava vales transportes que ele não utilizava. Para auxiliar nas dificuldades financeiras enfrentadas, fui às agências de estágio e me cadastrei para conseguir estágio de meio período, que não atrapalhasse nos estudos e realização das matérias.

Efetuei a solicitação de enquadramento no Processo de Avaliação Socioeconômica, programa de assistência estudantil da UnB, em que era dividido em grupo 1, 2 e 3. Estes grupos eram utilizados para diferenciamento no valor da alimentação no Restaurante Universitário e para ter mais chance de se tornar fiscal em provas do CESPE. O que mais me interessava era o valor da alimentação, R\$ 0,50 (grupo um), R\$ 1,00 (grupo dois) e R\$ 2,50

(grupo três). Porém, como minha mãe era funcionária pública, e esse era um requisito para ingressar no grupo um ou dois, não ter pais funcionários públicos ou ser um funcionário público, fui enquadrada no grupo três.

Com o resultado do divórcio dos meus pais, tive direito a pensão no valor de R\$ 140,00 reais o que me possibilitou custear os gastos da faculdade referente transporte e Xerox. E assim, resolvi pegar um número maior de créditos no terceiro semestre, 30 créditos, sete matérias. Porém, para alimentação não sobrava dinheiro e aí eu levava lanches quando precisava ficar o dia inteiro na faculdade.

Comovido com a minha situação, um amigo meu da faculdade (que prefiro não citar nome), me emprestou a carteirinha que ele tinha do grupo um e eu comecei a almoçar com ela. Porém, após vários dias utilizando a carteira, uma fiscal que fica na fila do RU percebeu que a carteirinha não me pertencia e me barrou. E por isso, me chamaram a atenção na frente de todos que aguardavam na fila. Meu colega teve a carteirinha suspensa por seis (seis) meses e eu fiquei sem almoçar, apenas lanchava.

E vieram com esse fato reflexões a minha mente: esta faculdade é para mim mesmo? Será que não é melhor trabalhar e fazer uma faculdade privada? E meus sonhos em me formar em uma faculdade pública? As forças para concluir aquele semestre vieram de Deus hoje tenho certeza. E todos os questionamentos naquele momento me levaram a concluir: esta faculdade não foi feita para mim, mas eu não vou desistir!

Um fato me marcou bastante naquele semestre. No dia 9 de dezembro de 2004, tive uma prova na aula de Filosofia da Educação. Porém, senti falta da colega Maria Cláudia que estava sempre presente, pensei: nossa, porque ela faltaria justo no dia de prova? Na manhã do dia seguinte, recebi uma mensagem de uma colega mais próxima a ela, que me questionou se eu sabia alguma coisa sobre a mesma, pois ela estava desaparecida. Foi quando no domingo tivemos a informação que Maria Cláudia havia sido assassinada pelo caseiro, que a acompanhava todos os dias a aula, e a empregada da casa.

Este fato foi chocante para todos os colegas que ingressaram junto comigo, Maria Cláudia frequentava as aulas juntos conosco desde o primeiro semestre. E às vezes eu via o caseiro esperando ela na faculdade. Ele a acompanhava nas aulas, pois ela tinha tirado carteira recentemente e tinha medo de dirigir sozinha. Quem era mais próximo disse que ela o tratava como irmão. Este fato, apesar de triste uniu os colegas, fomos juntos ao enterro da Maria Cláudia e sempre nos lembrávamos dela nas rodas de conversa. Até hoje lembro nitidamente do seu rosto meigo, da simpatia e do lindo sorriso que possuía.

Já no quarto semestre, fiz matrícula em seis matérias, 26 créditos, porém só concluí com êxito quatro matérias. Foi o semestre que decidi fazer cursinho à noite para o Banco do Brasil e tive que conciliar faculdade juntamente. Este fato auxiliou que não conseguisse desempenho satisfatório em uma matéria e efetuasse trancamento em outra. Porém, consegui êxito na aprovação do concurso do Banco do Brasil.

Minha experiência profissional como Pedagoga começava ali: logo após a aprovação no Banco do Brasil comecei a estagiar, fui monitora em uma escola de educação infantil por dois meses. Depois estagiei na coordenação do setor de Pregão Eletrônico do Ministério do Planejamento e logo após, um ano no Ministério Público da União (MPU). Enfim, minha situação financeira para me manter na faculdade melhorou. Porém, acabou que foi preciso diminuir o ritmo do curso, para conciliar trabalho e estudos.

Foi também neste semestre que tive contato com a disciplina Pesquisa em Educação a Distância (EAD), disciplina optativa e que despertou grande interesse na área de Tecnologia na Educação. Ela teve como um dos objetivos

Com esta disciplina objetivamos incluir o estudo e a reflexão sobre as diferentes formas, níveis, possibilidades e limitações da educação a distância na formação do profissional de educação, particularmente na área de tecnologia educacional. ([HTTPS://matriculaweb.UnB.BR/graduacao/disciplina_pop.aspx?cod=193020](https://matriculaweb.UnB.BR/graduacao/disciplina_pop.aspx?cod=193020)).

Porém, me intrigava o fato de perceber que alguns colegas de curso não se interessaram por EAD e até tinham preconceito com o assunto. Um comentário de um colega me chamou bastante atenção, ao falar para ele que gostaria de fazer mais disciplinas sobre o tema: “Sai dessa, Lú!!! Educação a Distância é uma furada”.

Mas para mim, foi uma excelente experiência: as aulas se dividiam em presenciais e à distância, pela primeira vez tive acesso a plataforma via moodle, conseguíamos saber tudo sobre a matéria de forma on-line. Ou seja, para mim a ferramenta utilizada trazia auxílio em diversas necessidades, como não precisar ir a todas as aulas, ter textos disponíveis online e o contato com os colegas por outro ambiente. Ou seja, tudo isto me motivou bastante.

Porém, ouvia de colegas da matéria que achavam chato o fato de ter que acessar outro ambiente, a não ser a sala de aula presencial. Os comentários nos grupos de discussão era tão “simples”, muito estavam nitidamente carregados de desmotivação. Isto me chamou a atenção, pois percebia que o uso da ferramenta não era mais uma opção, mas realidade: e me fiz a seguintes: como está a formação de professores para utilização das tecnologias?

A partir daí me interessei pela área e fiz a disciplina “Educação a Distância”, no segundo semestre de 2006. Procurei fazer as disciplinas projetos três na área, mas não havia

oferta no tema. Fiz as duas fases do projeto quatro voltados à observação da Escola MSD, que ministra curso técnico à Distância e a elaboração de curso de educação ambiental a crianças que residiam em um condomínio do Lago Sul, no 1º e 2º semestre de 2006.

Do 2º semestre de 2007 ao 2º semestre de 2009 foquei em terminar matérias obrigatórias e optativas do curso. No lado profissional, fui convocada no concurso do Banco do Brasil quando estava no 2º semestre de 2008 e minhas condições financeiras melhoraram e agora tinha plano de saúde. Foi quando no final de 2009 descobri a gravidez da minha filha, casei com o pai do bebê e mudamos para um apartamento em que morávamos nós dois somente. Ou seja, minha vida mudou completamente e resolvi adiar a finalização do curso.

Em 2012, com minha filha maior e a vida mais estabilizada, retornei a faculdade. Para isso, solicitei o pedido de reintegração na Secretaria do Curso, e foi permitido meu retorno. Neste momento me faltavam somente 10 créditos, a monografia e dois créditos. Conversei com a coordenadora do curso da época sobre minha situação e sobre o tema que gostaria de escrever, e que a professora que deseja ser minha orientadora não estava mais na faculdade e não me interessava fazer a monografia com o professor do projeto quatro. Ela me orientou a entrar em contato com a professora Daniella Nogueira.

Com a orientação definida e já matriculada, tive o primeiro encontro com a Professora “Dani”. Ela foi uma excelente orientadora, me recebeu de braços abertos, me cobrava os encontros, indicava livros. Mas foi quando, no meio do semestre ela teve um problema de saúde, precisou sair de licença e me deixou com a Professora Catharina. Mas foi quando passei por um divórcio. Com este fato não consegui mais me concentrar para escrever a monografia.

Fiquei por dois anos com trauma da palavra “UnB” e foi preciso fazer terapia para saber como lidar com a situação. Com o decorrer da terapia, em 2015 fui à secretaria do curso de Pedagogia da UnB saber se ainda havia possibilidade de solicitar reintegração. Recebi a informação de que havia perdido a vaga no curso, estava jubilada e somente prestando outro vestibular para reingressar a faculdade.

E naquele momento, eu vi meu sonho de concluir o curso de Pedagogia sendo perdido definitivamente. Como passar na UnB novamente? Como ter forças para trabalhar, cuidar da minha filha sozinha e estudar? Sem tempo e dinheiro para fazer cursinho, seria possível passar?

Mesmo diante a todas as questões e dificuldades, resolvi fazer o 2º vestibular de 2016 para Pedagogia Diurno novamente. E sem estudar ou fazer cursinho pré-vestibular, fiz a prova calma, muita coisa não sabia, mas me esforcei em lembrar cada questão. E no dia 11/07/2016,

saiu o resultado da primeira chamada do vestibular, fiz a consulta pelo meu nome e para minha surpresa estava aprovada em 38º lugar. Foi uma enorme surpresa e me trouxe grande alegria por ter outra oportunidade de finalizar o curso.

Para conclusão do curso faltam apenas 16 créditos: monografia e duas matérias (que se tornaram obrigatórias após meu desligamento do curso). Ou seja, me formarei com quatro créditos a mais do que o curso solicita. Fico feliz, pois a professora Patrícia Pederiva está me proporcionando a oportunidade de escrever e finalizar meus pensamentos, ensaios e exercícios sobre a formação dos professores e o uso das Tecnologias.

O objetivo desta pesquisa é refletir sobre a atual formação de pedagogos da Universidade de Brasília com foco no uso das Tecnologias, se esta formação tem auxiliado o futuro profissional a se inserir na realidade do uso das tecnologias e propor melhorias a esta formação que auxiliem o futuro pedagogo a se identificar como agente criador no uso das tecnologias disponíveis, que as utiliza não como fim, mas como meio de se adquirir a aprendizagem.

O trabalho se justifica, pois nos últimos anos os recursos tecnológicos como: computador; internet; câmeras digitais; celulares, redes sociais se tornaram parte do cotidiano da sociedade, fazendo parte da realidade de escolas particulares e públicas. Com o avanço tecnológico houve expansão das formas de comunicação e nas maneiras de entrar em contato com as informações, surgindo novas formas de se construir o conhecimento, influenciando a forma como as crianças processam as informações segundo Moran et al. (2000).

Sendo assim, é necessário que o professor seja um orientador, que vá além de um mero transmissor de conhecimentos, que estimule a busca constante, que entenda que a educação ocorre num processo contínuo. Neste sentido, com o apoio das Tecnologias de Informação, o educador possui auxílio e ferramentas para acompanhar as mudanças, as descobertas e acontecimentos na sociedade. E com esse apoio, o aluno terá mais possibilidades de encontrar sentido e novas significações na busca do conhecimento que ocorre durante toda sua vida.

Dado esse contexto, verifica-se a necessidade da existência de um conjunto de conhecimentos e habilidades que capacitem os alunos nas instituições de ensino superior.

Embora diversas instituições de ensino já incorporem programas de capacitação computacional em seu currículo (GUPTA, 2006; LIAO; POPE, 2008), é fundamental a constante avaliação da eficácia do seu conteúdo programático, baseada em um conjunto atualizado de conhecimentos e habilidades [...] (WANG,2015 p.2)

Então somente incluir conteúdos programáticos considerados “atuais” nas instituições de Ensino Superior não é o suficiente, eles não se tornam realmente atuais sem a análise constante da formação dos alunos destas instituições.

Além de que, Moran et al.(2000 p. 70) afirmam "que o novo desafio da universidade é instrumentalizar os alunos para um processo de educação continuada que deverá acompanhá-lo por toda a vida”. Em que os alunos deverão se ver como sujeitos criadores de novas possibilidades e experiências em educação continuamente.

Para tanto, este trabalho se baseia nos seguintes questionamentos: como chegamos a atual formação de pedagogos proposta no Brasil? As Tecnologias da Informação e Comunicação TIC(s) têm sido usadas de que forma na educação? Partindo das vivências no Curso de Pedagogia na Universidade de Brasília, como está ocorrendo à formação para o uso das TIC(s)?

A metodologia utilizada foi revisão bibliográfica e auto-narrativa referente a formação de pedagogos e o uso das TIC(s) no curso de Pedagogia na Universidade de Brasília.

Este trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo fala sobre a história da formação dos pedagogos no Brasil, o segundo sobre o uso das tecnologias na formação dos Pedagogos e o terceiro traz vivências no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, com apontamentos que auxiliem esta temática da Formação de Pedagogos da UnB.

CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS NO BRASIL

Para entendermos a atual Formação dos Pedagogos da Universidade de Brasília, sob a perspectiva do uso das TIC(s), este capítulo relata dados históricos, sobre o Curso de Pedagogia no Brasil, o que pode nos ajudar a situar e compreender o atual modelo proposto.

Nesse sentido, Saviani (2008) afirma que:

O caminho para equacionar de modo adequado o problema do espaço acadêmico da pedagogia começa pelo resgate de sua longa e rica tradição teórica, explicitando, no conjunto de suas determinações, sua íntima relação com a educação enquanto prática da qual ela se origina e à qual ela se destina. (SAVIANI, 2008, p.74)

E para isso, o tema foi abordado sobre cinco principais vertentes históricas. A primeira traz “O pedagogo de 1939”, em que ocorre a institucionalização do curso de pedagogia. A segunda vertente fala sobre “O Parecer nº 251 de 1962” que tem por autoria Valnir Chagas e que foram propostas mudanças no curso de Pedagogia de 1939. A terceira vertente traz “As Habilitações do Pedagogo de 1969” em que se apresenta a definição dos profissionais a serem formados no curso de Pedagogia, porém fragmenta a formação com a instituição das chamadas “habilitações”. A quarta traça “O perfil das Diretrizes” em que há a articulação do movimento educacional para mudanças na educação. E a quinta e última, fala sobre a criação da LDB em 1996 e a aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia de 2006.

1.1 O PEDAGOGO DE 1939

O cenário da lei que regulamentou o curso de Pedagogia no Brasil em 1939 tinha como referência a Constituição Brasileira de 1937. Conforme Romaneli (1987, p. 153) com “o estabelecimento do Estado Novo, as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais entravam numa espécie de hibernação”. Esta Constituição deixou de enfatizar o dever do Estado quanto à educação e limitava-lhe a ação subsidiária.

De acordo com esta Constituição, o Estado não tinha mais obrigação com a educação, e passa a ter uma relação supletiva em relação a este direito passando à família esta responsabilização. Portela afirma que esta Constituição de 1937:

Era estruturada de tal forma que a definição de responsabilidades quanto a educação encontrava-se na parte relativa a família (...) afirmava que a educação era o primeiro

dever e direito natural dos pais, omitindo-se quanto ao direito da criança, ou melhor, subordinando o direito destas aos dos pais (PORTELA; ADRIÃO, 2007, p. 19-20).

A Constituição de 1937 deu grande destaque ao ensino profissional, demonstrando maior preocupação em preparar para o mercado profissional. Anteriormente ao destaque ao ensino profissional na Constituição de 1937, a formação de professores era ministrada somente nos cursos Normais que foram criados no Brasil pouco tempo depois de proclamada a lei 15 de outubro de 1827 e do Ato Adicional de 1834 conforme Vicentini e Lugli (2009).

A lei de 15 de outubro de 1827 que é a que estabelece exames para os professores, que seria uma primeira intenção de prepará-los. E o Ato adicional de 1834 que instituíram as primeiras Escolas Normais no Brasil que seguiam por padrão europeu. As escolas que ofereciam os cursos normais eram de responsabilidade dos governos provinciais, abertas por opção dos dirigentes de cada Estado e estavam condicionadas à disponibilidade de verbas. Em virtude da precariedade da estrutura, era frequente a notícia de fechamentos e aberturas sucessivas dessas escolas.

As Escolas Normais foram sendo disseminadas gradualmente e o fato de não existir um currículo nacional e sim, diferentes currículos em cada estado, inviabilizava a validade do diploma de normalistas na República Velha.

Essa situação

vinha assinalando que o Brasil tivesse um sistema nacional de ensino, ao invés de muitos sistemas estaduais, para que fosse possível entre outras coisas, pensar e implementar uma política nacional de educação. Tais demandas foram favorecidas quando Vargas ascendeu ao poder, em 1930, impulsionando a centralização das responsabilidades por parte do governo central nas mais diversas áreas da vida social e dando origem a uma homogeneização das regras a que o ensino em todo país estaria submetido. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 41)

Nesse sentido, as Escolas Normais passaram por uma reforma em 1933, quando ocorreu alteração nos programas das matérias preparatórias, imprimindo-lhe o cunho dos estudos secundários, verificado pelo Decreto nº 5884, de 21 de abril de 1933. Depois da reforma o curso passou a ter a seguinte organização:

um curso fundamental secundário de cinco anos e um curso profissional de dois anos, após o curso primário de quatro anos. O curso normal se destinava a formação de professores e distribuía pelas seguintes seções: Educação compreendendo Psicologia, pedagogia, prática de ensino e História da Educação; Biologia aplicada a Educação - com as matérias Fisiologia e Higiene da criança, Estudo do crescimento físico da criança e Higiene da Escola e Sociologia - compreendendo fundamentos de Sociologia, Sociologia Educacional e Investigações Sociais em nosso meio. Além do ensino compreendido nas três seções, haveria aula de música, desenho, artes industriais e domésticas (CAMPOS, 1987, p. 13-14).

Neste cenário, o curso de Pedagogia foi criado por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil que segundo Saviani (2012) seria o lugar que os alunos passariam para adquirir sólidos conhecimentos que lhes permitiriam inserir-se na alta cultura, tinha como principal objetivo formar uma elite respaldada nos conhecimentos científicos e por característica profissionalizante e utilitária, pois o curso surgiu como resposta à necessidade de se preparar docentes para as escolas normais, em que os professores primários continuariam a ser formados em nível secundário, em curso Normal.

O curso possuía dupla habilitação: formava bacharéis e licenciados, inclusive para o setor pedagógico. E instituiu o chamado “Padrão Federal” em que os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas instituições do país deveriam se adaptar ao modelo proposto que tinha como organização curricular o esquema 3+1, com blocos separados para o bacharelado (três anos) e a licenciatura (um ano). Segundo Saviani, o currículo do curso de Pedagogia para o aluno bacharelado foi definido da seguinte forma:

- 1º ano: Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia da Educação;
- 2º ano: Psicologia Educacional; estatística educacional; História da Educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar;
- 3º ano: Psicologia educacional, história da educação, administração escolar; educação comparada; filosofia da educação; (SAVIANI, 2008, p.39)

Assim, o estudante de Pedagogia que quisesse concluir somente o curso de bacharelado, cursava as áreas fundamentais dos 1º, 2º e 3º ano e estaria apto a exercer funções de Técnico da educação que não tinha elementos que pudessem auxiliar na em sua caracterização.

Neste sentido, segundo Silva (1999) com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia era possível reconhecer somente a visão do bacharel em geral, que eram considerados: “trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais da ordem desinteressada ou técnica” (Decreto-Lei nº 1190/39, art. 1º alínea a). Ou seja, quando instituído, o curso de Pedagogia já apresentava aquele que seria o seu maior problema fundamental: o da identificação do profissional a ser formado como bacharel Silva (1999).

Para se formar em licenciatura, o estudante do curso de Pedagogia necessitava realizar as disciplinas Didáticas Gerais e Didática Especial que faziam parte do curso de Didática, o que complementaria o chamado “esquema 3+1”. O curso de Didática da Faculdade de Filosofia era composto das seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Administração escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da

Educação. Ou seja, como as demais disciplinas já constavam no currículo de bacharel do pedagogo, restava realizar somente as duas disciplinas restantes e o pedagogo estaria apto a lecionar nas Escolas Normais. Essa divisão do curso, no esquema 3+1, reflete “a nítida concepção dicotômica que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método” (SILVA, 1999, p. 35).

Além de problemas de formação, ao profissional licenciado em Pedagogia, existiam também problemas de definição do seu campo de trabalho. Prova disso, era o que foi definido pela “(...) Lei Orgânica do Ensino Normal – o Decreto-Lei nº 8.530/46 – estabelecia que, para lecionar nesse curso, era suficiente, em regra, do diploma de ensino Superior.” (SILVA, 1999, p.35)

Ou seja,

em lugar de abrir caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia, acabou por enclaurá-lo numa solução que se supôs universalmente válida em termos conclusivos, agravando progressivamente os problemas que se recusou a enfrentar (SAVIANI, 2012, p.36)

Enfim, o perfil dos pedagogos formados no Brasil em 1939 era de técnicos em educação e licenciados em Pedagogia em nível Superior para lecionar nas Escolas Normais que tinham um campo profissional sem funções claramente definidas (BRZEZINSKI, 1996). O que trouxe para a formação deste profissional várias indefinições e dificuldades desde sua criação.

1.2 O PARECER N. 251 DE 1962

Algumas mudanças sobre esse perfil e formação de pedagogo foram introduzidas no Curso de Pedagogia a partir do parecer do Conselho Federal de Educação n. 251/1962, relatado por Valnir Chagas, contendo pequenas alterações no currículo que não alteraram a configuração profissional anterior.

O Parecer n.251, de autoria do conselheiro Valnir Chagas, aprovado pelo Conselho Federal de Educação – CFE, em 1962, relatou as indefinições do curso de Pedagogia até então. Nesse sentido, Saviani (2008) afirma que o texto de Valnir:

(...) refere-se a controvérsia relativa à manutenção ou extinção; e lembra que a tendência que se esboça no horizonte é a da formação dos professores primários em nível superior e a formação dos especialistas em educação em nível de pós-graduação, hipóteses que levaria a extinção do curso de pedagogia. Considera, entretanto, que a referida hipóteses só poderia ser levada em conta num momento posterior, justificando-se, ainda que em caráter provisório, naquele início dos anos

60 do século XX. Em consequência, procede à sua regulamentação efetuando apenas pequenas alterações na estrutura até então em vigor. (SAVIANI, 2008, p.42)

Segundo Saviani (2008) com este parecer o currículo manteve seu caráter generalista, porém com a alteração do esquema 3+1. Os alunos do curso de Pedagogia geralmente cursavam psicologia educacional, didática e elementos de administração escolar na segunda e terceira séries do curso, deixando a prática de ensino para a quarta série, sem preocupação sobre o campo de trabalho para esse profissional. Permanecia, portanto, um curso que conduzia a separação teoria e prática, dando continuidade ao perfil da formação do pedagogo desde sua instauração, em 1939.

As disciplinas de licenciatura e bacharelado poderiam ser cursadas concomitantemente, o que dava uma maior flexibilidade às Instituições de Ensino, pois com o Decreto Lei n. 3.454, de 1941, verificou-se a proibição de “todas as faculdades de filosofia, ciências e letras a realização simultânea do curso de didática com qualquer dos cursos de bacharelado (MENDONÇA, 2002, p. 153).

Segundo o Parecer n. 251 de 1962, o curso constava de cinco disciplinas fixas para o bacharelado: Psicologia da Educação, Sociologia, Filosofia da Educação, História da Educação e Administração Escolar. A partir destas, outras duas matérias deveriam ser escolhidas dentre as sugestões oferecidas nos projetos de lei e permitiriam dar especificidade à formação oferecida por cada curso: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. Para a formação do Licenciado em Pedagogia havia as disciplinas da Licenciatura: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino.

Para Silva (1999, p.66)

Esse currículo geralmente era visto como “enciclopédico”, “teórico”, “generalista” por oferecer poucas oportunidades de instrumentalização do aluno para o exercício de técnico de Educação. Na verdade, muitas vezes, as questões curriculares eram postas em suas relações com o mercado de trabalho, ou seja: tanto a insuficiência técnica era vista como causa das dificuldades em relação ao mercado de trabalho, quanto à indefinição do mercado do trabalho era responsabilizada pela impressão do currículo.

Enfim, o perfil de pedagogo formado no Brasil de 1962, apesar das mudanças na organização manteve-se sem muitas alterações do que vimos em 1939.

1.3 AS HABILITAÇÕES DO PEDAGOGO EM 1969

Em meio à indefinição do curso de Pedagogia no Brasil e conseqüente insatisfação dos estudantes e dos profissionais ligados a esse campo ganha força a ideia de reformular as disciplinas do curso e sua estrutura curricular. Verificamos mudanças no curso de pedagogia a partir da reforma do ensino superior de 1968.

Em virtude da Reforma Universitária, o Conselho Federal de Educação aprovou a regulamentação para o curso de Pedagogia, Parecer CFE n. 252/69 que resultou na Resolução n.2/69 (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CFE, 1969a). Estas duas regulamentações seguiram os princípios da Reforma Universitária.

Para complementar a reformulação do currículo do curso de Pedagogia no Brasil, também foi expedida o Parecer CFE n.253/69 (CFE, 1969b) que definiram quais profissionais seriam formados no curso: professores para o Ensino Normal e especialistas para as áreas de administração, orientação, inspeção e supervisão nas escolas e sistemas escolares. Além de o pedagogo poder atuar como professor primário, conforme reconhecimento do parecer n.252/69.

O currículo mínimo do curso de Pedagogia compreendeu uma parte comum e outra diversificada, em função da habilitação específica escolhida pelo aluno, conforme Libâneo e Pimenta (1999). A base comum de disciplinas era: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. As habilitações eram divididas em: Magistério dos cursos normais e atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção. O curso formava professores para atuar nos níveis primário e secundário, enquanto que as Escolas Normais permaneciam formando professores para o primário.

Enfim, o parecer influenciou na definição do mercado de trabalho para o pedagogo, mas ao mesmo tempo conturbou sua ocupação, pois, ao designar algumas atividades para os especialistas em educação ofereceu elementos para sua caracterização, porém, ao reformular a estrutura do curso, criam-se habilitações, fragmentando a formação do pedagogo. É por isso que ele pode ser considerado fértil quanto à definição do mercado de trabalho, porém traz dificuldades no oferecimento das condições para ocupá-lo segundo Silva (1999).

1.4 O PERFIL DAS DIRETRIZES

Ocorreu em São Paulo na década de 1980, a I Conferência Brasileira de Educação, lá se iniciou um debate nacional estruturado em torno da educação que culminaram em uma progressiva remodelação na estrutura educacional.

No mesmo sentido, em 1981 o MEC realizou seminários em diferentes lugares do país com o título: “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação”, em que chegou a várias conclusões sobre o assunto, com destaque para as seguintes: os cursos de preparação não poderiam pensar a realidade brasileira de forma isolada e, os cursos de formação deveriam ser divididos em habilitações.

Ainda em 1981 o Ministério da Educação e Cultura, por meio da Secretaria de Educação Superior – MEC/SESU envia às Faculdades de Educação, um documento que seria a base de discussões e pesquisas com objetivo de estudar e debater a formação de recursos humanos para educação. Esse documento foi uma forma encontrada pelo MEC de atrair atenção da comunidade científica para a formação de professores. Brzezinski (1996, p.131) aponta os seguintes problemas encontrados e citados no documento:

- Não há correspondência satisfatória entre a formação de recursos humanos para educação e a realidade brasileira;
- O mercado de trabalho está saturado de profissionais oriundos dos cursos de pedagogia com baixo nível de qualificação;
- O curso não tem proporcionado atitude crítica para analisar os problemas reais do sistema escolar brasileiro;
- Tal como está concebido hoje, o curso de pedagogia não atende aos objetivos da escola de 1^o e 2^o Graus;
- O curso não oferece respostas às aspirações e necessidades reveladas pelos sistemas de ensino;
- Hoje são formados pela Pedagogia mais cientistas da educação para atender a demanda universitária do que, propriamente, professores;
- Há necessidades de comprometimento dos estudos pedagógicos e da formação de recursos humanos com as diversas realidades regionais brasileiras;
- O curso de Pedagogia deverá ser redefinido para que nele se apoiem os primeiros ensaios de formação do professor primário em nível superior;
- A falta de discussão entre os professores a respeito dos programas das disciplinas e dos problemas do curso dificulta a compatibilização, o entrosamento e a integração desejada.

Com a iniciativa do MEC, foram levantadas várias questões importantes que impulsionaram os movimentos nas faculdades de educação e formação de Pedagogo no Brasil. E com este documento, é possível perceber que várias questões debatidas na década de 80 ainda são questões debatidas na atualidade, como exemplo: “o curso não tem proporcionado atitude crítica para analisar os problemas reais do sistema escolar brasileiro”.

Diante o cenário ocorreu um aumento no número de pesquisas que tinham como objeto de estudo essa formação, ou seja, havia uma inquietação de pesquisadores e/ou estudiosos sobre o assunto e que apontavam vários problemas na consecução dos propósitos formativos, como exemplos Candau, 1987; Braga, 1988; Alves, 1992 e Marques, 1992. Neste sentido, para Vincentini e Lugli (2009, p.20) “[...] por essas razões, o interesse pela história da profissão docente tem aumentado significativamente nas últimas décadas, conforme evidenciam os balanços feitos recentemente na área [...]”.

Enfim, a década de 1980 foi marcada pela articulação do movimento educacional no sentido da sobrevivência do curso de Pedagogia, com foco na formação dos pedagogos e dos profissionais da educação. O perfil do pedagogo manteve-se, legalmente com esse formato até o parecer 252/62 de Valnir Chagas. Porém, as lutas motivaram a construção de discursos favoráveis à autonomia do trabalho pedagógico que culminaram em iniciativas governamentais favoráveis a mudanças.

1.5 A LBD E AS DIRETRIZES CURRICULARES

Com o passar dos anos verificou-se que o “especialista da educação” tornou-se inapto para o trabalho, por não ter características adequadas a realidade da escola. Os cursos foram estruturados com concepções de que a escola já está devidamente organizada e o ensino funcionando dentro dos parâmetros adequados (SAVIANI, 2008, p. 51). Além do que, se havia urgência em formar mão de obra para o Mercado Industrial que perpassou aos profissionais de educação e tirou o caráter científico do curso, formando “especialistas em educação”.

Em meio esse quadro de crise, e as lutas da sociedade civil organizada, notadamente das instituições ligadas a educação, é que a atual Lei de Diretrizes e Bases é debatida e construída, Lei n. 9.294/96, tendo como base os princípios estabelecidos na Constituição de 1988 que traz em seu artigo 205 (capítulo III, Seção I) a seguinte afirmação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)

Pela Constituição de 1988 a Educação é um dever do Estado e da família, mantendo a importância que a educação vinha sendo debatida na sociedade. O que veio a refletir mais

especificamente na LDB sobre a formação de profissionais de educação, conforme artigo da lei a seguir:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

Ou seja, ocorreu a tentativa de valorização do profissional de educação com a citação na lei de várias questões relacionadas no dia-a-dia deste profissional.

Anos após a LDB de 1996, especificamente sobre o curso de Pedagogia no Brasil destaca-se a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Curriculares do citado curso, em 13 de dezembro de 2005, por meio do Parecer CNE/CP n. 5/2005 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CNE, 2005) que foi reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, sendo aprovada em 21 de fevereiro de 2006 de 2006 e homologada pelo ministro da Educação em 10 de abril de 2006 (CNE, 2006a).

Um momento importante na construção das Diretrizes foi a elaboração de um documento das entidades sobre a Resolução do CNE, que tem como parte do texto:

O movimento de discussão e elaboração das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia tem marco importante em 1999, quando a comissão de especialistas de Pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso desencadeou um processo de discussão, em todo o país, ouvindo as coordenações de curso e as entidades – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. O resultado desse processo foi a elaboração de um documento de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e seu encaminhamento ao CNE em 1999 (ANFOPE et al, 2001).

Houve então, uma união de forças para fortalecer as necessidades de mudanças para o curso de Pedagogia. Porém, as discussões referente as Diretrizes se mantiverem com dificuldades por questões de organização do órgão governamental responsável pelos debates, o MEC. Neste sentido, no intervalo entre 1999 e 2004.

As iniciativas do MEC com relação a formação dos professores e do próprio curso de Pedagogia (Parecer da Câmara do ensino Superior n.133, resoluções que instituem a Diretrizes para Formação de Professores) causaram mais transtornos que encaminhamentos positivos para tais cursos (AGUIAR et al., 2006, p. 897) .

Porém, mesmo diante as dificuldades apresentadas a e que poderiam colaborar para dificultar a finalização do documento das Diretrizes Curriculares, a

discussão das diretrizes de formação de professores, as entidades signatárias – ANPED, ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR – reafirmam novamente, em cuidadosos e extensos documentos, a necessidade do estabelecimento de diretrizes nacionais específicas para os cursos de pedagogia, considerando a comissão de proposta da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia de 1999. (AGUIAR et al., 2006, p. 827)

E em um desses documentos, o documento *Posicionamento Conjunto das Entidades, reafirmando as diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, que aprofunda as diretrizes de 1999* serviu de base

para a *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*, elaborada pela Comissão de Especialistas de Formação de Professores, e enviada ao CNE em abril de 2002”. E em maio desse mesmo ano, 2002, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia foram aprovadas. Em junho de 2002, o CNE constituiu Comissão Bicameral com a finalidade de estabelecer diretrizes operacionais para a formação de professores para a Educação Básica [...] (AGUIAR et al., 2006, p. 828)

E assim, com a participação das entidades, em 2006, depois de 18 anos da promulgação da Constituição e 1988 e de 10 anos da LDB de 1996, a tão esperada Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia estava pronta. Em suma, de acordo com seu art. 2º as

Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e, em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como nas áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CNE, 2006b, p. 1).

Mas a atuação do pedagogo vai além do descrito acima, pois segundo o Parecer do CNE/CP n. 5/2005: “A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação dos sistemas e das instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas” (CNE, 2005).

Percebe-se a ampla possibilidade de formação e atuação do profissional da educação, assim como a necessidade de que essa formação tenha embasamentos em gestão da educação, atrelado aos princípios constitucionais. Trata-se de uma formação ampla com vistas a

Observar com especial atenção aos princípios constitucionais e legais: a diversidade sociocultural e regional do país; a organização federativa do Estado brasileiro; a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, a competência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes para a gestão democrática (CNE, 2005, p. 6).

Ao definir o que se deve entender por docência, a Resolução que aprova as diretrizes para o curso de Pedagogia, a define como, no § 1º do artigo 2º,

ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processo de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (CNE, 2006b, p. 1)

Os elementos citados nas diretrizes sobre docência permitem afirmar a existência humana em construção e que o ato de ensinar não está ligado atividade prática contraposta à teoria, mas a abertura deste ensino para a realidade em geral. Ou seja, a dialética entre a teoria e prática cuja dimensão essencial é entender o ser humano na realidade em que ele vive. Assim, a ação educativa e o processo construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, possibilitam a formação do profissional da educação capaz de contribuir para que os seus alunos tenham uma formação para a cidadania.

As Diretrizes estendem à área de serviços e apoio escolar, bem como às áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Abrem possibilidades a formação pedagógica de todas as demais licenciaturas “bem como a outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, conforme fim da explicitação do 2º artigo da Lei. (CNE, 2006b). Afere-se, dessa forma, uma unidade de formação pedagógica, em relação aos princípios necessários a serem desenvolvidos em todos os profissionais que trabalham com a educação em todos os níveis e modalidades.

O parágrafo único do artigo 3º trata sobre o ponto central da formação no Curso de Pedagogia, conforme a seguir:

- I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e no funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (CNE, 2006b)

Ou seja, trata da função social do curso que vai além das particularidades da educação na escola, fazendo referências a educação para e na cidadania. Em relação aos artigos 4º e 5º Ferreira (2006, p. 1347) faz a seguinte afirmação:

O artigo 4º afirma que "as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino", e nos itens I, II e III, atribuições de planejamento execução, coordenação, acompanhamento e avaliação, como atividades docentes. No artigo 5º, item XII, explícita que o pedagogo deverá estar apto a "participar da gestão das instituições, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico" e de forma implícita em todos os demais 15 itens que compõem esse mesmo artigo.

Com essa participação exercita-se um direito de cidadania, aprende-se a colaborar com outras pessoas e, portanto, aprimora-se a convivência com os demais. Ou seja, essa participação, não tem somente um caráter técnico, possui um compromisso social que não podem refletir interesses individuais. Dessa forma, o curso de pedagogia visa formar um profissional que supera a visão unilateral de tomada de decisões até então vivenciadas.

E relação especificamente ao uso das tecnologias na formação de pedagogos, o texto das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia de 2006, especialmente seu Art. 5º é possível destacar no inciso VII, que

o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a – “relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas”. (CNE, 2006b)

Com o texto das Diretrizes sobre as tecnologias no curso de Pedagogia, vemos o reconhecimento da importância das TIC(s) na educação. O convívio com as tecnologias na sociedade se tornou parte do dia-a-dia das pessoas e não mais uma escolha de estilo de vida, como por exemplo, o significado que Internet tem atualmente.

Temos que formar os cidadãos para uso das tecnologias com cuidado de não pensarmos que seja suficiente somente preparar o trabalhador para usar o computador. Ou seja, “Trata-se de formar professores que não sejam apenas usuários ingênuos das tecnologias, mas profissionais conscientes e críticos que saibam utilizar suas possibilidades de acordo com a realidade que atuam”. (KENSKI, 2001, p.77)

Sendo assim, vemos uma ampliação do conceito de Pedagogo. Porém, segundo Lopes, Bianchini e Silva (2014),

as atuais *Diretrizes Curriculares Nacionais* ampliaram as atribuições do pedagogo em relação aos demais marcos legais. Todavia, essa ampliação pode transformá-lo em um profissional polivalente, favorecedor de uma realidade ideologicamente vazia (falseadora do real) e sem sentido para os cursos de Pedagogia.

Enfim, com as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia não vemos avanços no sentido de delimitar o campo profissional do futuro profissional, dando a característica de uma profissional “faz tudo”, sem identidade, perpetuando a herança histórica do profissional tecnocrata da Ditadura Militar. Neste sentido

Prevê-se, assim, que as instituições terão dificuldade quanto ao modo como devem proceder para organizar o curso de pedagogia e sobre as diretrizes a serem seguidas. Pois não é fácil identificar na Resolução do CNE uma orientação que assegure um substrato comum em âmbito nacional e dar um mínimo de unidade ao referido curso. (SAVIANI, 2012, p. 58-59)

Desta forma, verificamos ao longo da história de construção do curso de Pedagogia no Brasil várias limitações e avanços que configuram ao curso atualmente, e hoje com uma abrangência de atuação do pedagogo maior que de sua criação em 1939. Porém, ainda com limitações aos fatores que envolvem o campo profissional do pedagogo o que pode trazer dificuldades para dialogar com os desafios na formação destes.

E mais especificamente ao desafio de uso das tecnologias na formação de pedagogos, como tem ocorrido esta formação? Como tem sido as relações que envolvem o uso das tecnologias na educação e na formação de professores? Quais conceitos podem nos auxiliar a entender este uso? Quais as dificuldades enfrentadas para o uso destas tecnologias na sociedade e na educação? E na formação de pedagogos como tem ocorrido?

CAPÍTULO 2 – O USO DAS TIC(S) NA EDUCAÇÃO

Este capítulo traz questões relacionadas às TIC(s) e seu uso na Educação, como por exemplo: conceito, um pouco da história do uso das TIC(s) na Educação, contexto do uso das tecnologias na sociedade do conhecimento e o uso das TIC(s) na educação e formação de professores.

2.1 CONCEITOS DE TIC(s) NA EDUCAÇÃO

Atualmente a maioria dos textos que se referem a educação tem um ponto em comum: algum tipo de referência ao uso das TIC(s) na educação (BARRETO, 2001). Mas o que vem a ser as TIC(s)? O texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia afirma que são

recursos tecnológicos que permitem o trânsito de informações, que podem ser os diferentes meios de comunicação (jornalismo impresso, rádio e televisão), os livros, os computadores, etc. [...] Os meios eletrônicos incluem as tecnologias mais tradicionais, como rádio, televisão, gravação de áudio e vídeo, além de sistemas multimídias, redes telemáticas, robótica e outros (BRASIL, 1997).

Ao falar do uso das tecnologias na educação falamos de todos esses recursos tecnológicos, que estão em interação com o ambiente escolar no processo ensino-aprendizagem. Para Carvalho (2008),

As TIC na educação correspondem à descoberta de uma nova pedagogia ativa que atenda as necessidades e anseios de uma sociedade que tem a comunicação como processo mediador da educação. Esse processo, configura-se por uma alfabetização audiovisual, coletiva e interativa que de certa forma desestabiliza os processos de organização tradicionais de ensino.

Ou seja, o uso das tecnologias traz um novo olhar para a educação que está baseada na rotina da sociedade atualmente.

Cortelazzo (2002) define o termo TIC(s) separadamente, sendo Tecnologia da Informação recursos que armazenam e reproduzem informações, como, por exemplo, computadores e máquinas de copiar; e, Tecnologia da Comunicação as formas de veicular informações por exemplo, livros, televisão, rádio, internet e as redes de computadores.

Desta forma, o processo de transmissão de informações é facilitado pelo desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação que são recursos que possibilitam o armazenamento, divulgação e compartilhamento de informações.

2.2 BREVE HISTÓRICO DO USO DAS TIC(S) NA EDUCAÇÃO

No âmbito educacional, as TIC(s) tiveram como campo próprio do conhecimento de estudos nos anos de 1950 nos Estados Unidos e nos anos 1960 na América Latina. A partir dos anos 1950, estudos, pesquisas e análises foram sendo desenvolvidos com o objetivo de compreender o uso das tecnologias na educação e seus impactos e desdobramentos nos processos formativos. Nos anos 1950, 60 e 70 vigorou a visão utilitarista e pragmática de ensino que associava a importância da inserção das tecnologias nas escolas a aspectos instrumentais.

Nas décadas de 1980 e 90 o uso das TIC(s) na educação começa a ser discutida de forma a compreender as tecnologias como meio e não como um fim em si mesmo, mesclado assim, ao movimento político dos educadores que criticavam a falta de discussões sobre os problemas estruturais brasileiros conforme Silva e Araujo (2004).

Embora seja consequência de um longo processo histórico, a atual configuração do uso das TIC(s) na educação tem apresentado nos últimos cinquenta anos mudanças significativa em muitas esferas da vida societal, sobretudo, com a crise do sistema capitalista e a inserção de tecnologias avançadas no processo produtivo, e, conseqüentemente, o incremento de meios de produção. Dourado (2002, p. 236) afirma que as relações sociais

[...] podem ser traduzidas neste início de milênio como resultantes das complexas e significativas mudanças viabilizadas pela expressiva revolução tecnológica as quais tem engendrado alterações significativas no processo produtivo e, em decorrência no conteúdo e nas formas do processo de trabalho até então vigentes.

Na sociedade organizada sob a forma de produção capitalista, os ideais educacionais vêm sofrendo mudanças, de acordo com as transformações que se efetivam nos espaços da produção, pois, a despeito de o conhecimento técnico e científico ser uma constante na luta competitiva, nesse mundo de rápidas mudanças de gostos e necessidades e, sobretudo, de produção flexível, “o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva” (HARVEY, 2000, p. 151).

Os avanços da microengenharia, que fizeram com que um *chip* que comportava em 1971, 2.300 transistores (CASTELLS, 2003), passasse a comportar 20 bilhões de transistores (KLEINA, 2015) exigem indivíduos que estejam capacitados a lidar com essas mudanças.

Porém, nas últimas cinco décadas, o processo de produção capitalista sustentou-se nos modelos taylorista/fordista de organização do trabalho, que têm como característica a

organização dos espaços da produção em unidades fabris, nos quais os trabalhadores são divididos e organizados em estruturas rígidas, verticais e hierárquicas, desenvolvendo atividades repetitivas e de forma quase que mecânica. Esse processo produtivo tem na eletromecânica sua base de sustentação, não requerendo, portanto, grandes mudanças tecnológicas e não abrindo espaços para transformações que exijam dos trabalhadores uma maior participação e o desenvolvimento das potencialidades criativas.

Nesse processo produtivo, a qualificação da mão de obra se coloca como elemento fundamental, tornando-se condição imprescindível para o desenvolvimento do trabalho, o que não significa necessariamente, a formação do homem, como sujeito histórico, mas a sua preparação, como meio de produção, como trabalhador ou força de trabalho, que precisa se adequar à dinamicidade dos avanços tecnológicos que ocorrem de forma rápida e constante.

Neste sentido Crochik (1998) apud (REZECK, p.19, 2011) afirma que

as tecnologias educacionais foram implantadas no sistema de ensino brasileiro com a finalidade de ampliar os conhecimentos dos estudantes, futuros trabalhadores sobre as mudanças do mercado de trabalho, ensinando-os a utilizar as novas tecnologias em suas atividades profissionais e não como ferramenta pedagógica que pudesse dinamizar o ensino.

Ou seja, uma visão engessada do uso das tecnologias. E quais são as consequências para o uso das tecnologias na sala de aula com esta visão? Quais as margens pode se dar ao uso das tecnologias de forma criadora dentro desse contexto?

2.3 A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E O USO DAS TIC(S)

Para entender, como uso das TIC(s) chega à educação com a visão focada para o mercado de trabalho, entender em qual sociedade está inserido esse contexto torna-se importante. Segundo Lyotard (2000):

a informatização da sociedade, no sentido mais amplo, criou um novo estatuto do saber. O acesso a este poder informacional cada vez mais torna-se tarefa de autônomo, assim como, quem recebe a gama de informações, também é atomizado pelo novo modus de viver a sociedade do presente. A informação torna-se o paradigma da vida contemporânea. Espaços foram reduzidos, sentidos desestruturados e o senso coletivo absolutamente transformado ou desfigurado. O sujeito das relações sociais tem diante de si um novo mundo, o seu mundo. (p. 22)

As mudanças no mundo do trabalho e na lógica de que informação e conhecimento passaram a ocupar o centro das atenções, torna-se fator de produção. Conforme Vaz Mendes (2002, p.20):

A informação e o conhecimento passam a ser vistos como elementos estruturantes para a superação das dificuldades e da competitividade, para o enfrentamento do desemprego do mundo globalizado e as inovações tecnológicas são responsáveis por exigências de mudança no sistema educacional.

Para entender toda a evolução na sociedade, surgem os temas “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento”, economia do conhecimento” que tornaram nas últimas décadas do século XX e primeiros anos do século XXI temas de publicações, seminários e conferências em âmbito global. Porém, esses termos vem dos anos 70, quando Daniel Bell lança o livro *O advento da sociedade pós industrial*, que trouxe a expressão “sociedade da informação” que defendia que o conhecimento e que os serviços baseados nele se baseariam em uma economia sustentada na informação. Esses temas tornaram-se muito usuais em textos e discussões de agências da ONU e organismos multilaterais.

A UNESCO, desde os anos 70, traz a afirmação que o uso das tecnologias seria a forma que os países em desenvolvimento alcançariam as mesmas condições que os países desenvolvidos. Em 2005, ela publica o informe mundial “Hacia las sociedades Del conocimiento” no qual define que “as sociedades do conhecimento são sociedades em redes que proporcionam necessariamente uma melhor tomada de consciência dos problemas mundiais” (UNESCO, 2005, p.19) .

O relatório das Metas de Desenvolvimento do Milênio, apresentado pela ONU em 2006, traz para o Ensino Superior o elemento fundamental para a expansão desse ensino, o uso de tecnologias de informação e comunicação conforme Santos (2008). Trouxe também o estabelecimento de uma Parceria Mundial para o Desenvolvimento no avanço do desenvolvimento de um sistema comercial financeiro aberto, baseado em regras previsíveis e não discriminatórias e, em cooperação com o setor privado, para tornar acessíveis os benefícios das novas tecnologias, em especial das tecnologias de informação e comunicação.

Este sistema comercial baseia-se no sistema capitalista que para se impor como sistema dominante, precisa tornar-se globalizado, universal conforme já apontava Marx e Engels (1999) há mais de um século e meio no Manifesto do Partido Comunista. Para eles, a burguesia devido à necessidade de novos mercados, invadiria todo o globo para “estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte.”.

Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam em si próprio, desenvolve-se um intercambio universal, uma universal dependência das nações (MARX e ENGELS, 1999, p.70).

Enfim, esse modelo engessado e padronizado, limita o uso das tecnologias na educação. Estudos do final do século XX (LITWIN, 1997; SANCHO, 1999) apontam para exigência de maior qualidade na formação, com a proposição de uma prática pedagógica inovadora, que utilize a tecnologia como instrumento para formar alunos críticos, reflexivos e investigadores contínuos em suas áreas de atuação no campo educacional.

2.4 EDUCAÇÃO E AS TIC(S)

A formação no âmbito das universidades enfrentam dificuldades, pois “grande parte dos docentes estão enclausurados em sua prática disciplinar e distanciados de novas abordagens” (ALMEIDA, 2000, p. 135). E isso traz para a sala de aula uma ruptura com a realidade de vida dos alunos, pois o distanciamento do contato com as tecnologias usadas no dia-a-dia podem criar a existência de dois mundos: o da escola e o de fora da escola.

A necessidade de mudança é percebida, pois atualmente exige-se:

[...] do trabalhador flexibilidade e construção de novas habilidades cognitivas, como capacidade de selecionar dados, trato estratégico com informações, capacidade analítica para interpretar informações, flexibilidade intelectual para o domínio de situações variáveis, competência para comunicação social (MARINHO apud ARAUJO, 2004, p.12).

E o uso das tecnologias pode auxiliar na aprendizagem dos alunos nesse momento de mudança e à escola não caminhar em sentido oposto do que está ocorrendo no mundo, desconhecendo das novas linguagens e ferramentas à disposição da aprendizagem. Porém,

um olhar mais aguçado para o interior da escola encontra-se ainda presa aos velhos paradigmas da cultura declinante. Uma escola centrada basicamente, na linguagem escrita e na oralidade, na racionalidade e na busca de uma hierarquização do conhecimento. Uma escola que privilegia somente a razão em detrimento da imaginação. (PRETTO, 2001) p. 220)

Ou seja, as escolas continuam acreditando que a educação está separada da vida e seus pressupostos nos revelam que o foco da questão não está na tecnologia em si, mas na forma como ela poderia ser usada para o desenvolvimento individual e coletivo, que visa o desenvolvimento da autonomia e da criatividade do ser humano. Para Moraes(2003, p.37) “algo extrínseco a ela com a qual não se relacionam, como algo separado do real processo de viver”.

A utilização das tecnologias, que permitem acesso rápido de informação e agilizam seu tratamento, pode ajudar a escola a ser um local onde se constroem conhecimentos

significativos e contextualizados, ou seja, ajudar seus alunos a enfrentar os desafios atuais. Porém, a base das mudanças não está no uso das tecnologias somente, mas na forma como o acesso e a relação com o conhecimento se transformam. Para “a passagem do velho modelo de escola para uma nova escola, com futuro, torna-se necessário observar atentamente alguns aspectos da atual estrutura organizacional”. (PRETTO, 2001, p.116).

Na escola, as velhas práticas de transmissão de conhecimento não dão mais conta de preparar os alunos para interagir numa realidade que exige novas habilidades e competências na sociedade do conhecimento. Para Frigotto (1997) o contexto pode ser considerado uma revolução que têm como pontos principais a microeletrônica associada à informática a engenharia genética e novas fontes de energia.

De acordo com Marques (2002) a presença das TIC(s) na escola não garante alterações em como ensinar e aprender, que dependerá de como esses recursos vão ser utilizados. O uso dos recursos tecnológicos na escola é uma forma de torná-las próxima a realidade da vida, permitindo ao aluno desenvolver melhor habilidades como a prática de ler, pesquisar, se comunicar, interpretar, como também possibilitar o conhecimento facilitado de outras realidades.

Ainda neste sentido:

[...] é preciso também não esquecer que, embora essas técnicas ainda não tenham demonstrado toda sua eficácia pedagógica, elas estão cada vez mais presentes na vida cotidiana e fazem parte do universo dos jovens, sendo essa a razão principal da necessidade de sua integração à educação. (BELLONI, 2005, p. 25).

Ou seja, não se trata mais de questão de escolha do uso por parte do professor das tecnologias, mas uma questão de realidade de vida da sociedade.

E em relação as características das TIC(s) que são: “simulação, virtualidade, acessibilidade e abundância e extrema diversidade de informações” segundo Portugal (2013, p.136), elas trazem concepções metodológicas diferentes daquelas das metodologias tradicionais de ensino, baseadas num discurso positivista que não cumprem o papel de educação para a vida. E assim, o uso das tecnologias pede mudanças na forma de ensinar aos alunos nas escolas.

Porém, também temos que pensar que as tecnologias educacionais não são as respostas para todas as questões da educação, mas um instrumento que abre possibilidades de utilização na educação, na renovação de suas metodologias, práticas pedagógicas e que pode ajudar o individuo no enfrentamento dos desafios da vida. Segundo Belloni (2005, p.24)

o aumento da adequação e da produtividade dos sistemas educacionais vai exigir, nesta passagem de século e de milênio, a integração das novas tecnologias de informação e comunicação, não apenas como meios de

melhorar a eficiência dos sistemas, mas principalmente como ferramentas pedagógicas efetivamente a serviço da formação do indivíduo autônomo.

É possível dizer que o uso das tecnologias trazem benefícios à educação se forem vistas como um ganho no processo de aprendizagem, elas podem agregar grandes potencialidades de criação, acrescentar inovadoras dinâmicas. Mas ainda há grandes dificuldades na apropriação destas técnicas no campo educacional e na utilização pedagógica conforme Belloni (2005).

Algumas questões dificultam o uso das TIC(s), como: a ideia da substituição do professor em dar aula por ferramentas tecnológicas, o que contribui para criar preconceitos. Essas ideias vêm da negatividade do uso do “novo”, do medo da mudança na forma de lidar com desafios. Além de ser uma visão limitadora em que se esquece de que os meios são recursos facilitadores e auxiliares no processo de aprendizagem

Quando existe a escolha pelo uso das TIC(s), os educadores escolhem quais tecnologias utilizar em sala, não sendo assim sujeitos neutros na prática educativa. A assim exercita a subjetividade ao expressar autonomia nas decisões da realidade educacional em que está inserido.

Porém, não é um processo fácil para grande parte dos profissionais da educação. Trata-se de uma visão inovadora na educação. Será que a maior parte do corpo docente do Brasil só passou a ter acesso às tecnologias ou se ouviu falar sobre a utilização na sala de aula? Podemos supor que consideráveis partes dos professores em sala de aula atualmente quando eram estudantes ou estavam em formação, a maioria das ferramentas tecnológicas disponíveis atualmente ainda nem existiam.

Assim, diante às dificuldades, vemos que as TIC(s), mesmo que de forma em alguns casos forçada, ocupa seu espaço na educação, como por exemplo, com: o uso da Internet. Mendes (2008) afirma que o uso expansivo da internet tem praticamente forçado mudanças educacionais, alterando as formas tradicionais de atividade, exigindo mais inovação e criatividade. Com o advento da Internet, vemos a expansão da Educação a Distância que oferece uma variedade de cursos acessíveis em áreas às vezes em que não existe a educação presencial. Ou seja, para essas pessoas o que resta é adequação ao uso da tecnologia ou muitas vezes se abster a educação.

Em relação ao computador, ele pode propiciar condições para o aluno aprender, como no uso de linguagens de programação, buscar novos conteúdos e novas estratégias de forma mais fácil. A construção do conhecimento pode se beneficiar, pelo fato do aluno possuir mais formas de buscar novos conteúdos e estratégias.

Mas é o celular, o equipamento mais utilizado na sociedade atualmente para uso da Internet, conforme dados do IBGE de 2014 divulgados no site da Empresa Brasil de Comunicação (2016), um dos equipamentos mais popular, fácil acesso, e na maioria das vezes possui custo menor comparado ao computador. Sendo assim, um equipamento de grande potencial uso por parte dos professores na sala de aula. Mas outros autores apontam algumas dificuldades como: maior possibilidade de dispersão que os aparelhos podem causar e o envolvimento com outras atividades diferentes das pedagógicas às vezes dentro da sala de aula (MACHADO, 2010).

Desta forma, verificamos várias e limitações ao uso das Tecnologias na Educação. O importante é que o uso das TIC(s) deve ser reflexivo de forma a não se cometer “novos erros”. Rezende (2002) afirma que

a introdução de novas tecnologias na educação não implica necessariamente novas práticas pedagógicas, pois podemos com ela vestir o velho com roupa nova, como seria o caso dos livros eletrônicos, tutoriais multimídias e cursos à distância, disponíveis na internet, que não incorporam nada de novo no que se refere à concepção do processo de ensino - aprendizagem (REZENDE, 2002, p. 2).

Ou seja, o que adianta ter acesso às tecnologias se não se sabe melhor forma de utilizar no processo de aprendizagem? É neste momento que o professor pode cumprir o papel de auxiliar neste processo. Mas será como está o uso das tecnologias por parte dos professores, mais especificamente no “berço” da sua carreira profissional: a formação?

2.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O USO DAS TICS

Para que o professor esteja atualizado para o processo de formação de seus alunos e assim os ajude a se apropriar como sujeitos criadores no uso das TIC(s), são fundamentais que ele também se aproprie do uso destas. Neste sentido, a formação de professores é importante para que ele cumpra seu papel de educador na sociedade e saiba se desenvolver na formação continuada. E isso não significa simplesmente oferecer um laboratório de informática ou ofertar disciplinas no assunto, isto poderá torná-los apenas informados e não sujeitos criadores no uso das TIC(s).

Segundo Moran et al. (2000) esta formação não deve somente encontrar a melhor forma de integrar as tecnologias aos procedimentos metodológicos, deve ensiná-lo a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática. Da mesma forma, deve proporcionar que o futuro professor seja consciente das limitações de seu uso, para que ele possa selecionar a melhor forma de explorar limites e potenciais. E

assim, poderá proporcionar ao futuro professor um ambiente confortável em que se há conhecimento das questões que podem surgir no uso das TIC(s).

As tecnologias não invadiriam as aulas dos professores. E ao contrário, eles se apropriariam da sua melhor forma de uso ao contexto em que o educador e o aluno estão inseridos. E assim, evita-se a limitação da formação desse profissional que concebe como centro da atividade do pedagogo somente a docência, com transmissão de conteúdo. E teremos uma formação atualizada, com saberes vinculado com a realidade.

Enfim, como vimos neste capítulo o uso das TIC(s) na educação tem atendido a lógica de mercado capitalista. Mercado que exige padrões para assim atender o maior número de consumidores. E que a atual formação dos pedagogos no Brasil, que em sua essência não mudou desde sua criação na ditadura militar, com um modelo que atende a lógica do mercado, temos um ambiente engessado ao uso das tecnologias na sua maior potência de criatividade, inovação, mudança.

E será que por questões que parecem ser desanimadoras estamos fadados a desistir do uso diferenciado das TIC(s) na Educação? É possível criar um ambiente favorável na educação que vai além do movimento engessado? E no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, tem havido resistência ao sistema limitado? Qual a visão do futuro pedagogo perante o desafio de uso destas tecnologias?

CAPÍTULO 3 – VIVÊNCIAS DE UMA FORMANDA COM O USO DAS TIC(S)

O curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, conforme seu Projeto Acadêmico (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002), possui Carga horária de 3210 horas, dividido no total de 214 créditos. Sendo que deste total 56% das matérias são obrigatórias, ou seja, matérias deverão ser cursadas obrigatoriamente para a conclusão do curso e 44% matérias são optativas, estas oferecidas dentro da Faculdade de Educação ou fora.

Sobre o uso das Tecnologias no curso do curso de Pedagogia - UnB o texto do Projeto Acadêmico traz a seguinte afirmação

Um desafio complementar no novo currículo é o da formação para e pelo uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) em educação. Esta formação deverá iniciar-se com uma compreensão do papel da tecnologia na evolução das sociedades para chegar a entender como ela faz parte do processo de desenvolvimento cultural no mundo moderno. Esta visão deverá permear todo o Curso e se concretizar em duas modalidades distintas: nas Oficinas de Comunicação e Tecnologia e na vivência das tecnologias interativas on-line, resultado da incorporação de tais tecnologias ao processo de formação e de aprendizagem tirando partido da flexibilização dos tempos e espaços propiciada pelas TIC. É uma resposta que cabe à Faculdade de Educação realizar, fiel à sua missão, formando educadores na sociedade da informação e do conhecimento. Esta formação oferecida em Oficinas e Seminários e o mais possível vivenciada em todos os espaços curriculares, deverá ser alcançada tanto teórica quanto vivencialmente (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002)

E como foi viver esse desafio da formação para e pelo uso das TIC(s) na UnB? Minhas experiências no curso de Pedagogia com as Tecnologias da Informação e Comunicação começam no segundo semestre de 2003, quando ingressei pela primeira vez na UnB. Ou seja, são 13 anos pelo curso. Divido esses treze anos em três fases com o foco no uso das tecnologias. A primeira fase trata-se dos três primeiros semestres que são os a seguir: 2º/2003, 1º/2004 e 2º/2004. A segunda fase vai do semestre 1º/2005 ao 2º/2009, ou seja 10 semestres. E a terceira fase: que se trata da realidade atual, 2º/2016.

3.1 VIVÊNCIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: 1ª FASE

Na primeira fase, quando ingressei no curso de Pedagogia da UnB, as adaptações ao uso de tecnologias na minha aprendizagem não foram fáceis. A que mais fiz uso foi com o uso e manuseio do computador para entrega dos trabalhos digitados em vez de escritos manualmente, pois vim do ensino médio sem esta prática. Com o tempo fui me acostumando ao uso do computador como um facilitador na realização de trabalhos, porém ainda sem exploração deste para diversas formas de criação que poderiam auxiliar no meu ensino.

Não verifico neste ingresso, nessa primeira fase, algum incentivo do uso criativo das tecnologias por parte dos professores. O contato com os professores e alunos se restringia ao contato de sala de aula, pouco ou nenhum contato por e-mail. Ou seja, o contato era distanciado, restrito ao ambiente da UnB, as tecnologias não eram utilizadas para aproximação da relação aluno-professor.

Entre os colegas o uso de celulares não era disseminado, usávamos aparelhos sem acesso a Internet, os “smartphones” ou similares não eram acessíveis, e com isso o contato com os colegas se restringia ao uso de ligações, por e-mail e mensagens instantâneas, como exemplo o MSN. Era raro ter colegas que possuíam notebooks e muitos colegas usavam o laboratório de informática da FE para realizar trabalhos e ter acesso ao computador.

Em relação às matérias cursadas, a matéria Pesquisa em Educação – código 193101 – FE, disciplina obrigatória, foi ministrada no laboratório de informática da UnB. A disciplina tinha por objetivo

Oferecer, principalmente aos alunos do curso de Pedagogia subsídios para o entendimento e elaboração de um projeto de pesquisa em sua dimensão teórica, além de noções sobre a redação do trabalho científico (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2016).

Durante as aulas realizamos testes com o auxílio do computador, que auxiliava na aprendizagem ao foco da matéria. Ou seja, das 15 matérias cursadas nessa fase inicial, somente uma matéria usamos computador para auxílio na aprendizagem. E nenhuma matéria especificamente tratava da apropriação das formas criadoras das tecnologias para uso do minha dia-a-dia como pedagoga.

Uma matéria que gostaria de ter cursado nesta primeira fase é Práticas Mediáticas na Educação, [Código 192686](#), seria oferecida no segundo semestre do fluxo e que tem por seguinte objetivo:

Envolver os estudantes em atividades de pesquisa com o objetivo de discutir e refletir criticamente a inserção das novas tecnologias no contexto educacional, provocar discussões sobre as potencialidades e limitações da utilização dos recursos tecnológicos no contexto escolar, analisar projetos e atividades desenvolvidas nas escolas do ensino público do Distrito Federal (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2016).

Analisando o proposto da disciplina me identifiquei com a proposta com a escola pública, pois minha vida escolar foi toda em Ensino Público, até a faculdade. E eu acho que pode ser a escola mais prejudicada pelo uso das tecnologias por partes dos professores.

Sendo assim, terminei este período inicial com pouca consciência das possibilidades que o uso das tecnologias me auxiliaria como aluna no curso e futura pedagoga.

3.2 VIVÊNCIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: 2ª FASE

Nesta fase, a vivência com as tecnologias na educação começaram a ter mais propriedade na minha formação. Na relação professor-aluno, os professores na sua grande maioria ainda mantinham o contato distante professor-aluno, ou seja, as tecnologias não eram utilizadas para aproximação, o que restringia esta relação ao ambiente sala de aula. Somente alguns professores exploravam as tecnologias para auxiliar a aprendizagem dos alunos, manter contato com a turma ou mostravam as formas que essas ferramentas poderiam ser benéficas ou utilizadas na formação de alunos.

Enquanto na realidade da sociedade o uso de mídias sociais, redes sociais, uso da internet, tabletes, notebooks, celular se tornavam cada dia mais parte do dia-a-dia das pessoas. E isto influenciava cada vez mais as relações sociais entre os alunos, em que cheguei a realizar trabalhos com os colegas por bate-papo, redes sociais, blogs, e-mail, moodle. Ou seja, os professores não exploravam a riqueza do uso das tecnologias nas aulas para atingir os objetivos das disciplinas.

Em relação às matérias cursadas, uma matéria que me fez despertar a atenção para a importância das tecnologias na minha formação foi a matéria Pesquisa em Educação a Distância, disciplina optativa, [código 193020](#), do Departamento de Métodos e Técnicas, Faculdade de Educação - UnB. Eu a cursei porque procurei a professora no primeiro dia de aula para efetuar a minha aceitação como aluna. Esta matéria nem havia sido ofertada na minha oferta de matérias. Conforme Matrícula Web a disciplina teve por objetivos

Analisar conceitualmente educação à distância, educação aberta, educação continuada. Discutir as possibilidades da educação a distancia como estratégia de enfrentamento de problemas educacionais em larga escala. Situar historicamente o desenvolvimento da educação a distancia, em suas diferentes modalidades. Analisar materiais de educação a distancia, confrontando pressupostos teóricos desta área de conhecimento com as características técnico-pedagógicas expressas nos mesmos. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2016)

Esta matéria despertou sobre muitos desafios que poderia enfrentar sobre o uso das TIC(s), estas que são suportes fundamentais a esta modalidade de ensino. Indagações como: o que é essa tal de Educação a Distância? Como desempenhar meu papel de pedagoga ,já que eu nunca havia sido uma aluna de curso à distância? Como me tornar uma tutora, coordenadora, orientadora de um curso à distância? Como colocar os pressupostos teóricos de educação à distância em prática?

A professora da disciplina era uma excelente profissional, engajada com a aprendizagem dos alunos, tínhamos contato fácil com ela por e-mail, plataforma, celular. Ao que se propôs a disciplina, a professora nos auxiliou a vivenciar e aliar a teoria com a prática. Como exemplo: usamos a plataforma moodle com algumas aulas ministradas com atividades realizadas nesta plataforma, cursamos a disciplina na sala de laboratório de informática da FE 5. Esta disciplina também foi a primeira vez que tive contato com mecanismos de estudo à distância.

Interessante foi perceber que colegas da disciplina e colegas do mesmo período do curso não tinham o mesmo engajamento que eu. E para mim, que morava no Valparaíso e passava por dificuldades financeira de deslocamento, ter uma ferramenta que auxiliava nos meus estudos era algo que brilhava aos meus olhos, tanto que fui aprovada com “SS”,

Mas naquele momento, eu acredito que por se tratar de uma modalidade de ensino diferente da “tradicional percebi preconceito com a matéria por parte dos colegas da disciplina e do curso. Como exemplo: faltam engajamento de alguns colegas na plataforma moodle e questionamento por parte dos colegas de curso, que não frequentaram a disciplina, sobre a credibilidade deste tipo de ensino.

Foi a partir desta disciplina que me interessei em aprofundar na área das TIC(s). Para tanto, no semestre seguinte, eu e mais três colegas nos unimos e procuramos um professor da área de tecnologia, e solicitamos que ele ofertasse a primeira fase do Projeto 4 , Projetos Individualizados de Prática Docente 1(SEPD), [código 194751](#) - FE – matéria obrigatória, na área de tecnologias. A matéria que tem a seguinte explanação no site da matrícula web UnB

Momento de cumprimento do "estágio" em sua formulação legal. Compreendendo ao todo 240 horas vivenciadas em "instituições de ensino formal escolar" (independentes da idade dos formados e dos educados). Aqui o fundamental é a vivência concreta das "situações educativas", entendidas como espaço/tempo da atuação interativa com alunos, inclusive em sala de aula. É o momento do planejamento, da execução e da avaliação do trabalho formativo didaticamente experienciado num "grupo-classe", em sintonia com o "projeto político pedagógico" de cada estabelecimento ou instituição aonde venha a exercer sua prática. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2016).

Para cumprimento do estágio realizamos acompanhamento da tutoria de um professor na Escola MSD. Ou seja, vimos na prática a realidade do dia a dia de uma escola virtual, focado na parte de tutoria. A desvantagem da realização deste projeto foi que foram poucas as intervenções feitas pelo professor, pois ele estava engajado em outras demandas da Faculdade, sendo que o mesmo nos avisou quando o fomos procurá-lo. Ou seja, ele não era nada acessível e não fazia uso das tecnologias para o ser. Nosso contato se restringia a troca de e-mails.

No semestre seguinte realizei a disciplina optativa Educação a Distância, [código 192562](#) do Departamento de Métodos e Técnica e a segunda fase do Projeto 4, [código 194760](#), projeto obrigatório. O programa da disciplina Educação a Distância era o seguinte:

A Educação a Distância sem distanciamento da Educação: a importância do planejamento das atividades de aprendizagem e ensino, da relação professor aluno, da motivação e efetividade na EAD, do papel do tutor e da aprendizagem construtivista em ambientes online, a comunicação em EAD, as tecnologias de comunicação e informação, a interatividade e a mediação pedagógica. Pesquisa, acompanhamento e avaliação em EAD. Possibilidades e Limites: desafios para navegar no Século XXI. Relatos e Experiências. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2016).

Esta disciplina teve como professora a mesma da disciplina “Pesquisa em Educação a Distância”, disciplina que realizei anteriormente. E ela demonstrou o mesmo comprometimento do semestre anterior e aliou a teoria a prática, tanto no relacionamento professor-aluno como nos métodos das aulas. Tivemos experiência com o moodle, as aulas foram realizadas no laboratório de informática e construímos um blog em que verificamos as dificuldades e desafios com o uso das tecnologias em relação à interação mensagem-receptor serem realizada à distância.

No projeto 4 segunda fase, foi o momento que mais tive contato com as tecnologias e a educação de forma prática. Novamente o professor atendeu ao pedido meu e dos meus três colegas de curso para disponibilizar e dar continuidade no projeto, mas na lista de oferta de projetos da matrícula web ele nem estava ofertado. E para tanto, fomos ao condomínio do professor que ministrava a matéria, e fizemos uma proposta de um curso de educação ambiental virtual para as crianças que se disponibilizaram a fazer parte voluntariamente da experiência.

A proposta foi disponibilizar um curso de Educação Ambiental à distância em que os tutores era eu mais meus três alunos que também estavam matriculados no projeto. Montamos todo projeto do curso e disponibilizamos as atividades na plataforma moodle, que contaria com encontros presenciais mensais no primeiro sábado de cada mês durante um semestre. No primeiro dia de encontro, tivemos adesão grande das crianças, porém poucas mantiveram acesso a plataforma moodle e conseqüentemente poucas continuaram nos encontros presenciais. Senti-me uma fracassada.

Refletindo sobre essa evasão dos alunos, percebo que houve de nossa parte pouco conhecimento sobre o público que disponibilizamos o curso online, oferecer encontros de aula aos fins de semana que não foi atrativo, o professor que nos auxiliava novamente se

demonstrava com pouca acessibilidade e falta de preparo para ser tutor de disciplina à distância.

Foi neste semestre também que cursei a disciplina optativa Fundamentos da Arte na Educação, [código 191311](#) que tinha como foco artes e educação. Toda esta matéria foi realizada em laboratório de informática e por várias vezes usávamos o computador durante as aulas para pesquisas, tarefas e exercícios. Ou seja, o professor estimulava o uso do computador para nos ajudar a criar oportunidades de aprendizagem, mesmo o foco da disciplina não ser sobre o uso das TIC(s).

Enfim das 32 matérias cursadas neste período, foram 05 as matérias em que fiz uso das tecnologias de forma substanciada para aquisição e auxílio na aprendizagem, e de aprender formas de uso como pedagoga. Sendo que das 5 (cinco), 3 (três) eram optativas e duas obrigatórias. Das demais matérias muitas utilizavam a tecnologia como facilitadora de aprendizagem, uso, como uma mera ferramenta, sem o uso consciente das formas criadoras da ferramenta. Por exemplo, cito o uso dos slides em apresentações de trabalhos.

3.3 VIVÊNCIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: 3ª FASE

Nesta fase ficam mais visíveis como as tecnologias influenciam a forma como as pessoas se relacionam, as interações. Dado o lapso temporal desde a minha entrada na faculdade até os dias de hoje, fica nítido para mim as mudanças em relação à postura da relação aluno- professor, aluno-aprendizagem, aluno-unb.

Estou vivenciando o curso de três matérias nesta fase e em duas verifico o engajamento de professores que fazem o uso das tecnologias para auxiliar, motivar os alunos. Ou seja, uma realidade muito diferente de quando entrei no curso. O acesso a essas duas professoras é algo impressionante com o uso do whatsapp, e-mail, rede sociais e para mim se tornou uma relação mais próxima e subjetiva.

Uma matéria em que a professora disponibilizou uma plataforma de interação com os alunos, a professora não acessa a ferramenta, não responde as mensagens deixadas. A mesma não faz uso de grupo do whatsapp e quando entramos em contato por e-mail e celular a mesma não se mostra acessível, não responde as interações. Ou seja, a professora faz uso das tecnologias mas não se aproxima dos alunos por meio delas. Faz uso somente da ferramenta para disponibilizar textos “escaneados”.

Ainda em relação aos professores, me impressionou a disponibilização dos textos das disciplinas em plataformas e em formas “escaneadas” sejam por e-mails ou whatsapp. Essa

realidade não foi vivida por mim há alguns anos atrás. A maioria dos professores não tinha esse comprometimento com os alunos, achei essa postura excelente.

Sobre a interação com os alunos foi o que mais me chocou, me senti um “peixe fora d’água”, senti frieza na interação entre os colegas. Não sei se porque não os conhecia por muito tempo na faculdade. Mas neste mesmo sentido falei a sensação a outros colegas e eles falaram que sentem o mesmo: frieza na interação. Parecem pessoas tristes, vazias mesmo tendo contato com vários em redes sociais e whatsapp. Talvez pelo uso do computador, notebooks, tablets, celulares, que se tornou parte do dia-a-dia, o contato “face a face” não se tornou tão interessante.

Como exemplo, cito a realização de um trabalho em grupo de uma das disciplinas que estou cursando, éramos 5(cinco) componentes onde as 04 componentes retiraram de suas bolsas seus notebooks para fazer anotações sobre o trabalho e eu somente estava com meu caderno. Deste mesmo grupo de meninas, fizemos um grupo individual do whatsapp que foi de extrema importância para êxito da minha parte nos trabalhos, pois trabalho e meu tempo é restrito fora do ambiente do período das aulas.

Em relação às matérias cursadas, das três matérias, estou tendo a oportunidade de aprofundar o uso das tecnologias ao escrever esta monografia, Projeto 5, [código 194778](#). Sendo que pela primeira vez os temas do projeto 5 foram ofertados pela matrícula web. E novamente com o tema “tecnologias” não houve oferta disponível, sendo preciso meu contato direto com a professora Patrícia e assim, auxílio na realização deste.

O uso das tecnologias para realização destas 03 matérias foi fundamental nos diálogos com as professoras, em virtude de termos vivenciado neste semestre uma ocupação. Tive a experiência de ser orientada para a monografia de forma online, via whatsapp e e-mail. Se a professora não tivesse se disponibilizado ao diferenciado com a criação de um grupo de TCC por whatsapp, possivelmente eu não conseguiria dar andamento na monografia.

Ou seja, nesta fase meu contato com o uso das tecnologias foi bem diferenciado de quando iniciei o curso de Pedagogia em 2003. A distância de uma década trouxe muitas mudanças nas posturas de professores da Faculdade de Educação. Porém, ainda verificam-se casos de resistência ao uso destas no intuito de aproximação da relação professor-aluno, aluno-aprendizagem, como na experiência em uma matéria cursada.

3.4 APONTAMENTOS DE UMA FORMANDA SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA UNB

Ao relatar o andamento da minha formação em pedagogia e o uso das TIC(s), sugiro que a Faculdade de Educação da UnB repense o projeto acadêmico do Curso e realize estudos para melhorar a formação de alunos para só das TIC(s).

Como o curso está estruturado, a responsabilidade pelo uso das TIC(s) pode ficar para as escolhas realizadas pelos alunos. Mas será que esta responsabilidade é dos alunos somente? E o compromisso que a Faculdade possui com a sociedade? No meu ponto de vista há uma falha muito grande da faculdade entre o proposto em projeto acadêmico e o que ocorre na prática. Somente disponibilizar laboratórios de informática não é capacitar os alunos para a realidade da sala de aula.

Neste sentido, Walton (1993, p.38) fazia a seguinte afirmação:

Visão fechada e mecânica dessas escolas, onde enfatiza de forma superficial, a tecnologia, destacando que este fenômeno envolve questões relativas a pessoas, tarefas, ambiente, estrutura e tecnologia, que precisam ser consideradas na busca de um funcionamento satisfatório.

Ou seja, há 23 anos Walton levanta a questão da superficialidade do uso das tecnologias na educação. O que nos leva a observar que o sistema educacional possui dificuldades de inserir a realidade vivida na sociedade como parte do dia-a-dia da escola.

Em relação às matérias cursadas, sendo de grande maioria optativa ou sem oferta na matrícula web, e se eu não houvesse cursado estas disciplinas, será que hoje não teria objeções ao uso das tecnologias? Posso afirmar com que grande probabilidade que sim. Aquilo que eu conheço, eu sei fazer. As matérias optativas estão sendo a base para a formação diferenciada do pedagogo, dependentes de um corpo funcional capacitado e

É sobre essa base docente, que os pedagogos poderão enriquecer sua formação, numa perspectiva de formação ampliada e/ou de educação continuada e permanente segundo os ditames de sua carreira profissional e as evoluções do mercado de trabalho no campo educacional. A “formação ampliada” remete a possibilidade de, através das diferentes modalidades optativas, o docente-pedagogo complementar sua formação inicial com estudos que enfatizem certas especificações da profissão: administração, orientação educacional, educação de jovens e adultos, tecnólogo em educação, educação especial, educação infantil, educação ambiental, pedagogia empresarial e outras ênfases que podem vir a existir na FE. Registra-se que tal possibilidade depende da capacidade de a Universidade de Brasília e a Faculdade de Educação conseguir ter um quadro docente com a diversificação necessária, bem como na capacidade de trabalho interdisciplinar de seus docentes. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002).

Há que se verificar que diante a postura de descomprometimento com o papel social da universidade e a falta de coesão entre o projeto pedagógico e a prática em relação ao uso das tecnologias, parecer até “normal” que o uso das TIC(s) por parte dos professores se

tornem fatos isolados. Porém, há que se verificarem os reais motivos do distanciamento do uso destas por parte dos professores das universidades. Neste sentido, Almeida acredita que

Nas universidades, grandes partes dos formadores de professores estão enclausurados em sua prática disciplinar e distanciados de novas abordagens. Essa distância aumenta quando envolve o domínio do computador. (ALMEIDA, 2000, p. 135)

E sobre as limitações do uso das tecnologias, como o futuro pedagogo se apropriará de posturas que o auxiliem em seu dia-a-dia? A responsabilidade será “jogada” somente para a formação continuada ou da realização de uma pós-graduação? Neste sentido, Valente chama a atenção para a formação de professores:

A informática na educação, como tem sido tratada, fato de o professor da disciplina curricular ter conhecimento dos potenciais educacionais do computador e ser capaz de alternar, adequadamente, atividades não informatizadas de ensino e aprendizagem e atividade que usam o computador. Para ser capaz de integrar a informática nas atividades pedagógicas, a formação do professor necessita atingir quatro pontos fundamentais:

- Propiciar ao professor condições para entender o computador como uma nova maneira de representar o conhecimento provocando um redimensionamento dos conceitos já aprendidos.
- Propiciar ao professor a vivência de uma experiência que contextualiza o conhecimento que ele constrói. É o contexto da escola e a prática dos professores que determinam o que deve ser abordado nas atividades de formação.
- Prover condições para o professor construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender por que e como integrar o computador em sua prática pedagógica e ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. A integração do conhecimento computacional, da prática pedagógica e das específicas institucionais, o que possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo voltada para a resolução de problemas específicos de interesse de cada aluno.
- Criar condições para que o professor saiba contextualizar o que foi aprendido e a experiência vivida durante a formação para sua realidade de sala de aula, compartilhando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir. (VALENTE, 2003, p. 3).

Desta forma, resumindo, conforme Almeida (2000, p.11) afirma: “para promover uma transformação na ação pedagógica trata-se de uma formação que articule a prática, a reflexão, investigação e os conhecimentos teóricos”.

E sendo assim, sugiro repensar o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da UnB e que o uso das TIC(s) seja mais bem detalhado e tenham coerência quanto a sua disponibilidade. Neste mesmo sentido, conforme Veiga, citado por Gregio afirma

Importante ressaltar que toda instituição escolar deve ter um projeto político pedagógico para nortear a equipe pedagógica para o uso do computador como ferramenta no processo ensino e aprendizagem, no qual estão traçados os objetivos, metas, aplicativos e softwares a serem utilizados (VEIGA, apud GREGIO, 2005).

A afirmativa feita por Veiga se estende para o uso das tecnologias em suas variadas formas criativas, não a limitando ao uso do computador.

Desta forma, conclui-se com este trabalho que o uso das tecnologias amplia a visão do mundo, o qual a educação não pode e nem deve se abster de criar formas criativas deste uso.

E que é possível perceber e entender os motivos que levam ao curso de Pedagogia ter dificuldades no enfrentamento de dificuldades, e assim auxiliar seus alunos a terem uma formação que o prepare para as realidades que encontrarão na escola.

Verificamos que, desde a criação do curso em 1939, este tem por finalidade abastecer o mercado de trabalho, mantendo assim um papel engessado que tem por finalidades pré-definidas. E que por diversas o curso passou por formulações em que hora manteve-se o caráter limitado e hora um caráter polivalente, como o das Diretrizes atuais.

E no mundo globalizado, em que buscam maiores números de consumidores que tenham por padrões parecidos, o mercado solicita que ela se encaixe em moldes pré-definidos de consumismo onde é o ter é o mais importante. Ou seja, a mais das limitadas visões dirá, mas como você está reclamando de sua faculdade, ela não lhe disponibiliza um laboratório com acesso a internet e de graça? Há que se pontuar que se trata de um laboratório defasado e com acesso restrito. Mas ouviríamos novamente: Mas tem!

Ou seja, na FE o uso das tecnologias tem ocorrido como se as tecnologias fossem um produto onde o aluno que a achar mais interessante a compre e arque com suas escolhas e todas suas dificuldades. E ouviremos: mas porque você insistiu nesta temática? E eu direi: é porque eu acredito que nasci para fazer a diferença e esperar desbravar o desconhecido que acredito ser bom para mim, como para muitos!

Desta forma, acredito que temos questões preocupantes com o curso de Pedagogia da UnB: um curso descontextualizado com a realidade e com as propostas do projeto pedagógico. E isto porque estamos na faculdade que tem por referência em todo país, o que será que ocorrendo com este ensino em nível nacional? Acredito que o que temos até agora, o pouco auxílio quanto ao uso das tecnologias na faculdade, estamos contando com a sorte de fatos isolados de professores que acreditam em seus ideais.

Repensar o atual projeto pedagógico do curso torna-se questão de buscar as diversas experiências vividas por seus alunos, alinhando às questões do mínimo que uma Instituição possa oferecer. E que, atualmente, no meu ponto de vista esta distanciada da realidade vivida na sociedade referente ao uso das TIC(s).

Repensar a formação dos atuais pedagogos também é repensar a formação dos professores que estão na UnB. Acredito que muitos deles não tenham tido a oportunidade de

se qualificarem a tamanha velocidade de mudanças, sendo por isso que deveriam receber orientação e incentivo para tal.

E além de que, o sistema atual do curso, ainda está muito próximo em lapso temporal do sistema de habilitações, em que o aluno deveria escolher em qual caminho sua profissão seguiria. Em que muitos dos professores fizeram parte desta realidade e podem estar despreparados para uma visão holística, como também todo o sistema em que estão inseridos.

E isso ainda pode ser visto em relação às disciplinas optativas em que o aluno é responsável pelo que escolhe. Ou seja, houve uma definição mais abrangente do perfil do pedagogo, mas a essência é muito parecida. E assim, a falta de definição, ou a conceitualização abrangente, conferem ao curso indefinições que são vistas aos olhos de “quem quer ver” e encaradas na prática pelos alunos.

Sugiro que outras pesquisas sejam feitas para aprofundar o assunto, como a coleta de opiniões de um número maior de alunos, como também coleta de opiniões de professores, funcionários da UnB e comunidade escolar. Acredito que devemos lutar para a construção de uma faculdade que repensa e analisa as atitudes constantemente, e assim auxiliar no compromisso social que ela deve ter.

Enfim, lutar pelo uso das tecnologias de forma criadora na educação, pode ser passar por um caminho árduo e difícil que dependerá da coragem do desbravamento a que se está disposto. Estamos diante de uma luta contra um sistema, contra os receios a mudança, contra o que nos ensinaram que era correto. Mas precisamos acreditar e lutar.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Concluir este curso é uma realização em minha vida, pois um grande sonho está se realizando, me formar na Universidade de Brasília. As dificuldades que passei somente me trouxeram maior certeza de que deveria continuar e me formar. Espero que minhas experiências sirvam para melhorar a faculdade, trazer inquietações e inovações.

Meu foco é dar continuidade no estudo das tecnologias na Educação, com a realização de mestrado, doutorado. Não faço nem ideia como alcançaria essas conquistas, mas sei que não é isso que tenho que pensar no momento. Eu tenho que procurar fazer o melhor no que estiver fazendo.

Atualmente trabalho no Banco do Brasil e pretendo focar em trabalhar na área da educação no banco. O banco possui muitas oportunidades como em projetos sociais, gestão de pessoas, centro cultural, educação à distância. Meu foco principal seria trabalhar na área em que são feitos os cursos que são oferecidos à distância aos funcionários. Espero ter a oportunidade de fazer a diferença naquela instituição.

Pretendo também prestar outros concursos públicos na área como lecionar e manter meu emprego no banco. Hoje atualmente nas equipes que trabalho sou requisitada como disseminadora de informações no trabalho, e me sinto muito bem ao ensinar, na verdade eu saio de mim e me surpreendo.

Eu também pretendo fazer uso dos conhecimentos e habilidades adquiridas em projetos sociais sem fins lucrativos. Doar-me as pessoas e assim acabar me ajudando a ser uma pessoa melhor.

Enfim, que este fim seja o início de outras conquistas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da et al. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da Educação.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96- Especial, p.819-842, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 dez. 2016

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

ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1992.

ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES, FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (2001) **Documento de posicionamento conjunto das entidades na reunião de consulta ao setor acadêmico, no âmbito do programa especial “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”**, instituído pelo Conselho Nacional de Educação/CNE, de 07 de novembro de 2001, Brasília.

ARAUJO, Patrícia Maria Caetano. **Um olhar docente sobre as Tecnologias Digitais na Formação Inicial do Pedagogo.** Universidade Católica de Minas Gerais: 2004.

BARRETTO, Raquel (Org.). **Novas Tecnologias e Educação a Distância.** Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 7 ed . São Paulo: Papirus, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **O Que é Mídia: educação.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 78).

BRAGA, M. M. **A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987.** Ciência & Cultura, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 16-27, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 dez. 2016.

_____. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em: 14 dez. 2016.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, ano CXXXIV, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares.** Brasília: MEC, 1997. [online] Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 6. ed. Campinas: Papirus, SP: 1996.

CAMPOS, Arlêta Nóbrega Z. M. **A Escola Normal paulista: acertos e desacertos**. 1987. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1987.

CANDAU, V. M. F. (Org.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília, DF: INEP/PUC-RJ, 1987.

CARVALHO, Kassandra B. de. Implicações das TICs na Educação. **Portal Educação**. 2008. Disponível em: < <https://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/2373/implicacoes-das-tics-na>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

CASTELLS, Manoel. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CORTELAZZO, Iolanda. Pedagogia e as Novas Tecnologias. In: **Pedagogia em debate online – textos [livro virtual]**. Programa de mestrado em Educação FCHLA. Universidade de Tuiuti do Paraná. 2002. Disponível em: <<http://www.boaaula.com.br/iolanda/producao/me/pubonline/artigos.dot>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução n. 2/69**. 1969a.

_____. **Parecer CFE n. 252/69**. Aprovado em 11 de abril de 1969: sobre mínimos de conteúdo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Cons. Valnir Chagas.

_____. **Parecer CFE n. 253/69**. 1969b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CNE/CP n. 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Portal MEC**. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2016.

_____. Resolução CNE/CP n. 3, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Portal MEC**. 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2016.

_____. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Portal MEC**. 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2016.

CROCKIK, J. L. **O Computador no Ensino e a Limitação da Consciência**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1998.

D'ALMEIDA, Lourenço Filho de. Alguns Aspectos da Educação Primária. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, v.1, n.4, 1940.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade, Cedes**, Campinas, SP, v.23, n. 80, set. 2002.

EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO. **Celular é principal meio de acesso à internet no Brasil, mostra IBGE**. Disponível em:

<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-04/celular-e-principal-meio-de-acesso-internet-na-maioria-dos-lares>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no Brasil: A gestão da educação como Gérmen da Formação**. Campinas: Edu. Soc., 2006

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas: elogio da superficialidade**. São Paulo: Annablume, 2008.

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

GATTI, B. **Formação de professores e a carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GREGIO, Bernadete Maria Andreazza. **O uso das TICS e a formação inicial e continuada de professores do ensino fundamental da escola pública estadual de Campo Grande/MS: uma realidade a ser construída**. Campo Grande: UCB, 2005. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7935-o-uso-das-tics-e-a-formacao-inicial-e-continuada-de-professores-do-ensino-fundamental-da-escola-publica-estadual-de-campo-grande-ms-uma-realidade-a-ser-construida.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

HARVEY, David. **Spaces of hope**. Berkeley: University of California Press, 2000.

HOUSSAYE, J. et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. Em Direção a uma Ação Docente Mediada Pelas Tecnologias Digitais. In: BARRETTO, Raquel (Org.). **Novas Tecnologias e Educação a Distância**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 74-84.

KLEINA, Nilton. IBM anuncia chips de 7 nanômetros: entenda como isso é revolucionário. 9 jul. 2015. [Portal] **TECMUNDO**. 2015. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/ibm/82900-ibm-anuncia-chips-7-nanometros-entenda-revolucionario.htm>>. Acesso em 14 dez. 2016.

LIAO, L.; POPE, J. Computer Literacy for everyone. **Journal Of Computing Sciences in Colleges**. v. 23, n. 6, p. 231-238, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirze Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação).

_____;PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Campinas: Educ. Soc. Vol. 20, 1999.

LITWIN, Edith. (Org.). **Tecnologia Educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOPES, R. S. P; BIANCHINI, L. G. B.; SILVA, N. P. **Marcos Legais para os cursos de Graduação em Pedagogia no Brasil: análise das atribuições do pedagogo**, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://search.proquest.com/openview/1635286de75061dca02769e9ee4f3463/1?pq-origsite=gscholar>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

LYOTARD, J. **A condição pós - moderna**. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MACHADO, João L. de A. Celular em Sala de Aula: o que Fazer?.In: **Planeta Educação**. 2010. Disponível em: <[http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.a sp?artigo=1621](http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.a%20sp?artigo=1621)>. Acesso em: 14 dez. 2016.

MARCHESE, Fabrizio. **A crise do ensino jurídico no Brasil e possíveis contribuições da Educação Geral**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas,SP, 2006.

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

_____. **Blog na educação & manual básico do blogger**. 3. ed. Minas Gerais: PUC-MG, 2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/2214260/Blog-na-educacao>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

MARQUES, A. C. Utilização da Informática na Escola. In: Mercado, Luis Paulo. (Org.). **Novas Tecnologias na Educação: reflexões sobre a prática**. Maceió, AL: EDUFAL, 2002.

MARQUES, M. O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. **Em Aberto**, Brasília, DF, n. 54, p. 7-18, 1992.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konde. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MENDES, Alexandre. **Muita gente está comentando, mas você sabe o que é?** 2008. Disponível em: <<http://imasters.com.br/artigo/8278/gerenciade-ti/tic-muita-gente-esta-comentando-mas-voce-sabe-o-que-e/>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

MENDONÇA, Ana Waleska. **Anísio Teixeira e a universidade da educação**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

MEZZARI, Vilma Apda de Souza. **A trajetória Pedagógica de Benjamin Constant**. 2001. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU), **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)**. Disponível em: <<http://www.pnud.org>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

PORTELA, Romualdo; ADRIÃO, Theresa. (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PRETTO, Nelson de Luca. **Desafios para a Educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre**. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.) **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

_____. **Uma escola sem/com futuro**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

REZENDE, Flávia. **Novas Tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista**. 2002. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/ensaio/article/viewFile/13/45BuscaWeb>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

ROMANELI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

SANTOS, Catarina de Almeida. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância**. São Paulo: Universidade de São Paulo Faculdade de Educação: 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez, 1985.

_____. **A Pedagogia no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção Memória da Educação).

_____. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção Memória da Educação).

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. In: **Encontro de Didática e Prática de Ensino**, 12. 2004, Curitiba. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. Curitiba: ENDIPE, 2004.

UNESCO. **O perfil dos professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2005.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia**, 2002. Disponível em: <http://www.unb.br/aluno_de_graduacao/cursos/pedagogia>. Acesso em: 14 dez. 2016.

_____. **Matrícula Web**. Disponível em: <<https://wwwsec.serverweb.unb.br/graduacao/sec/he.aspx>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

VALENTE, José Arnando (Org.). **Formação de Educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2003.

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

VEIGA, M. S. Computador e educação? Uma ótima combinação. In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em foco**. Petrópolis, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/inedu01.htm>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

VIDAL, Gonçalves Vidal; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70. 2003.

WALTON, Richard E. **Tecnologia de informação: o uso de TI pelas empresas que obtêm vantagem competitiva**. São Paulo: Atlas, 1993.

WANG, Marco Alberto. **Crêterios para avaliação da alfabetização computacional**. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo.

ANEXO A



ANEXO B



ANEXO C



ANEXO D

SPE
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

SUBPROGRAMA 1998 – 3.ª ETAPA
BOLETIM DE DESEMPENHO INDIVIDUAL

IDENTIFICAÇÃO

Nome: **LUCIANA BULHAO RIBEIRO** Matrícula: **9801636**

Centro: **CENTRO EDUCACIONAL SETOR LESTE** Código: **00008**

Opção de áreas: **Artes Cênicas** Opção de língua estrangeira: **Língua Inglesa**

Nome do curso na UFB: **Ciências Contábeis – noturno** Área: **Humanidades**

RESULTADOS

De acordo com as Normas de Avaliação, de Classificação e de Seleção de Candidatos ao PAS, você foi: **Desclassificado, pois não atingiu a nota mínima exigida na Prova Discursiva (25,00).**

Limites dos escores brutos obtidos pelos candidatos selecionados, em primeira chamada, para o curso de sua opção:

mínimo	máximo	Classificação no curso não há
82,86	144,94	

DESEMPENHO GLOBAL DOS CANDIDATOS AO SEU CURSO NA PROVA OBJETIVA DA 3.ª ETAPA

CONJUNTO DE QUESTÕES	SUAS NOTAS	DESEMPENHO GLOBAL DOS CANDIDATOS AO SEU CURSO NA PROVA OBJETIVA DA 3.ª ETAPA		
		menor nota	nota média	maior nota
Artes	0,75	-0,25	1,52	3,75
Língua Estrangeira	3,00	-1,00	2,10	4,25
Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa	3,25	-2,10	1,84	4,95
Ciências Sociais (História e Geografia)	2,33	-1,33	2,96	5,58
Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física)	1,22	-1,47	2,78	7,03
Matemática	2,42	-1,50	1,88	6,08
nota final na prova	12,97	-1,10	12,94	26,80

ESCORE BRUTO (nota final acumulada nas três etapas, incluindo os pesos) **89,6**