

**Paula Bianchi**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CULTURA DIGITAL:  
OBSERVANDO CAMINHOS CURRICULARES ATRAVÉS DA  
MÍDIA-EDUCAÇÃO**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de Doutora em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires

Florianópolis  
2014



Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC

Bianchi, Paula

Formação de professores e cultura digital : observando  
caminhos curriculares através da mídia-educação / Paula  
Bianchi ; orientador, Giovanni De Lorenzi Pires -  
Florianópolis, SC, 2014.

191 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em  
Educação Física.

Inclui referências

1. Educação Física. 2. Educação Física. 3. Formação de  
professores. 4. Cultura Digital. 5. Mídia-educação. I.  
Pires, Giovanni De Lorenzi. II. Universidade Federal de  
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.  
III. Título.



Paula Bianchi

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CULTURA DIGITAL:  
OBSERVANDO CAMINHOS CURRICULARES ATRAVÉS DA  
MÍDIA-EDUCAÇÃO**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutora em Educação Física”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 12 de dezembro de 2014.

---

Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo  
Coordenador do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Giovani de Lorenzi Pires - Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto - Examinador  
Universidade Federal da Bahia

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Cecília Camargo Günther - Examinadora  
Universidade Federal de Santa Maria

---

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento - Examinador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Andrea Brandão Lapa - Examinadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Monica Fantin - Examinadora (Suplente)  
Universidade Federal de Santa Catarina



## AGRADECIMENTOS

Aos professores e professoras que participaram dessa pesquisa, que me receberam, dedicaram seu tempo e permitiram ser observados em suas práticas pedagógicas.

Em especial, agradeço aos amigos Eleine, Jean, Enzo, Aurélia e Antônio (em Chapecó) e Exzolvildres Neto e Tanise (em Foz do Iguaçu), que carinhosamente me acolheram durante o trabalho de campo, compartilhando opiniões, projetos acadêmicos e, sobretudo afeto. Ensinando-me que fronteira é lugar de travessia, mas também de encontros.

Ao Giovanni De Lorenzi Pires, mestre, orientador e amigo.

Aos membros avaliadores deste trabalho Andrea Brandão Lapa, Fabiano Bossle, Juarez Vieira do Nascimento, Maria Cecília Camargo Günther, Monica Fantin e Nelson De Luca Pretto.

Aos laboamigos espalhados por todo o Brasil e, de forma muito especial, aos amigos queridos do LaboMídia/UFSC, que acompanharam essa caminhada: Ângelo, Antônio, Bianca, Fernanda, Fernando, Gilson, Iracema, Josimar, Juliano, Leandro, Lu Fiamoncini, Lyana, Mariana, Rodrigo Ferrari, Rogério e Silvan.

Aos pesquisadores do grupo de investigação Esbrina da Universitat de Barcelona pela acolhida durante o estágio sanduíche. Em particular, a professora Juana Sancho, que oportunizou novas aprendizagens.

À Thyrsa Pires, que me acolheu, de forma afetuosa e solidária, em Florianópolis desde a chegada para o mestrado. Orientadora para assuntos do coração e da vida. Muito obrigada!

À CAPES pela bolsa de estágio de doutorado em Barcelona.

À minha família, que mesmo na distância nunca esteve ausente.

Ao Joaquín.

À Ligia, amizade brasileira feita em terras catalãs.

Às minhas anfitriãs e amigas em Barcelona, Rosa e Raquel, que compartilharam comigo afetos e alegrias, fazendo com que eu me sentisse em família.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu completasse esse percurso.





## RESUMO

No âmbito da expansão do ensino superior no Brasil e do contexto educacional perpassado pelas TICs, a pesquisa buscou compreender como cursos de licenciatura de universidades federais recém-criadas na região Sul do país tematizam em seus currículos dimensões da mídia-educação. O campo de estudo foram os cursos de Pedagogia (Universidade Federal da Fronteira Sul – *campus* Chapecó/SC), Ciências da Natureza (Universidade Federal da Integração Latino-Americana – *campus* Foz do Iguaçu/PR) e Educação Física (Universidade Federal do Pampa – *campus* Uruguaiana/RS). O trabalho de campo foi constituído por duas etapas: na primeira, buscamos reunir informações pertinentes às instituições e aos cursos de formação de professores oferecidos por estas. Na segunda etapa, houve o acompanhamento de atividades acadêmico-pedagógicas desenvolvidas no âmbito das TICs e a realização de entrevista com os formadores que apresentavam relação com a temática de estudo. Para o relato e interpretação dos resultados, foram procedidas as seguintes etapas: descrição dos documentos institucionais e das observações; e transcrição e análise de conteúdo das entrevistas, que foi discutido em três categorias. Por fim, o último capítulo, envolveu a análise em torno de três eixos. A partir da pesquisa, foi possível observar que: (a) os documentos institucionais estudados apontam uma disparidade entre a dimensão pedagógica e a dimensão tecnológica, com evidente predominância da atenção à aquisição e distribuição de equipamentos e à infraestrutura básica das TICs; (b) quanto às práticas pedagógicas com as TICs, os professores utilizam cada vez mais as ferramentas tecnológicas, sobretudo como suporte para a transmissão de conteúdos, embora a inovação tecnológica em si mesma não seja suficiente para alterar o cenário pedagógico; (c) a inserção curricular da temática das TICs ocorre principalmente por meio disciplinar; (d) são restritas as experiências pedagógicas envolvendo as TICs na perspectiva crítica e expressivo-produtiva da mídia-educação; (e) formações continuadas oferecidas pelas instituições aos formadores de professores na temática das TICs são poucas, e, quando ofertadas, priorizam o ensino de competências técnicas para o uso das ferramentas tecnológicas. Por fim, a pesquisa mostrou que as novas gerações de professores formadas pelos currículos dessas universidades não estão sendo preparadas para problematizar as questões das TICs e da cultura digital nos currículos escolares.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Currículo. TICs. Mídia-educação. Cultura digital.



## ABSTRACT

In the realm of the expansion of higher education in Brazil and of the educational context involving ICTs, this study sought to understand how recently created teacher accreditation courses at federal universities in Southern Brazil present the issues of media education. The field of study was the pedagogy course at the Federal University of the Southern Frontier at Chapecó, Santa Catarina state, the Nature Sciences course at the Federal University for Latin-American Integration, at the Foz do Iguaçu in Paraná and the Physical Education course at the Federal University of the Pampa at Uruguaína in Rio Grande do Sul state. The fieldwork involved two steps: the first sought to gather information pertinent to the institutions and teacher training courses that they offered; the second step, accompanied academic-pedagogical activities undertaken in the realm of the ICTs and conducted interviews with educators who worked with the theme of the study. To report and interpret the results, the following steps were executed: description was made of the institutional documents and of the observations; a transcription and analysis conducted of the interviews, which gave origin to three categories. Finally, in the last part we identified three lines of discussion. Based on the study, it was possible to observe that: (a) the institutional documents studied indicate a disparity between the pedagogical and technological dimensions, with an evident predominance of attention to the acquisition and distribution of the equipment and to the basic ICT infrastructure; (b) the pedagogical practices with the ICTs make increasing use of technological tools, above all as support for the transmission of content, although the technological innovation itself is not sufficient to change the pedagogical scenario; (c) the curricular insertion of the theme of the ICTs occurs primarily through courses; (d) pedagogical experiences involving the ICTs are limited from a critical and expressive-productive perspective of media-education; (e) there is little continuing education offered by the institutions to the educators of the teachers about the issue of ICTs and when offered, priority is given to teaching technical competencies for the use of technological tools. Finally, the study showed that the new generations of teachers educated with the curriculum of these universities are not being prepared to problematize issues related to the ICTS, and digital culture in the school curriculums.

**Keywords:** Teacher education. Curriculum. ICTs. Media-education. Digital Culture.



## RESUMEN

En el marco de expansión de la enseñanza superior en Brasil y en un contexto educativo impregnado por las TICs, esta investigación buscó explicar como los cursos de licenciaturas de universidades federales recién creadas en la región Sur de Brasil tratan en sus currículos aspectos relativos a la educación mediática. El campo de estudio fueron los cursos de Pedagogía (Universidad Federal de la Frontera Sur – *campus* Chapecó/PR), Ciencias de la Naturaleza (Universidad Federal de la Integración Latino Americana – *campus* Foz do Iguaçu/PR) y Educación Física (Universidad Federal de la Pampa – *campus* Uruguaiana/RS). El trabajo de campo constituyó de dos etapas: la primera, buscamos reunir informaciones relativas a las instituciones y a los cursos de formación de profesores ofertados por estas. En la segunda etapa, hicimos un seguimiento de actividades académico-pedagógicas desarrolladas en el ámbito de las TICs y la realización de entrevistas con los formadores que presentaban relación con la temática del estudio. Para el relato e interpretación de los resultados se procedió a las siguientes etapas: descripción de los documentos institucionales y observaciones; y la transcripción y análisis del contenido de las entrevistas, que se discutió en tres categorías. A partir de la investigación, fue posible observar que: (a) los documentos institucionales estudiados apuntan una disparidad entre la dimensión pedagógica y la dimensión tecnológica, con un evidente predominio de atención a la adquisición y distribución de equipamientos y a la infraestructura básica de las TICs; (b) en cuanto a las prácticas pedagógicas con las TICs, los profesores utilizan cada vez más las herramientas tecnológicas, sobre todo como soporte para la transmisión de contenidos, aunque la innovación tecnológica en sí misma no sea suficiente para cambiar el escenario pedagógico; (c) la inserción curricular de la temática de las TICs se produce principalmente por medio disciplinar; (d) son restringidas las experiencias pedagógicas que envuelven las TICs desde la perspectiva crítica y expresivo-productiva de la educación mediática; (e) son pocas las formaciones continuas ofrecidas por las instituciones a los formadores de profesores en la temática de las TICs; y cuando son ofertadas priorizan la enseñanza de competencias técnicas para el uso de las herramientas tecnológicas. Por último, la investigación mostró que las nuevas generaciones de profesores formados por los currículos de esas universidades no están siendo preparadas para discutir las cuestiones de las TICs y de la cultura digital en los currículos escolares.

**Palabras Clave:** Formación de profesores. Currículo. TICs. Educación mediática. Cultura digital.



## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Manifestação dos participantes do Movimento Pró-Universidade Federal realizada nas cidades da Mesorregião Fronteira Sul. Fonte: *Site* Institucional da UFFS. .... 58
- Figura 2 – Audiência pública promovida pelo Movimento Pró-Universidade Federal na cidade de Laranjeiras do Sul/PR que promoveu o debate, com a comunidade, acerca da criação da universidade. Fonte: *Site* Institucional da UFFS. .... 58
- Figura 3 – Primeira reunião da Comissão de Implantação, realizada nas dependências da UFSC na cidade de Florianópolis/SC. Fonte: *Site* Institucional da UFFS. .... 59
- Figura 4 – Ilustração da organização curricular da UFFS e conjunto de componentes curriculares que compõem o Núcleo Comum. Fonte: Página *web* da UFFS..... 68
- Figura 5 – Aula inaugural na UNILA em Foz do Iguaçu. Fonte: *Site* institucional da UNILA..... 83
- Figura 6 – Área de abrangência da Unipampa marcada em cor branca. Fonte: Imagem retirada *site* institucional..... 101
- Figura 7 – Ocupação da Reitoria realizada em 2013, na cidade de Bagé, RS. Fonte: Foto retirada da internet. .... 106
- Figura 8 – Pauta de reivindicações dos estudantes durante ocupação da Reitoria na cidade de Bagé, RS. Fonte: Foto retirada da internet. .... 106
- Figura 9 – *Campus* Uruguaiana, situado na BR 472, rodovia que liga o Brasil ao Uruguai. Fonte: Figura extraída da internet. .... 116





## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1– Sala de professores do curso de Pedagogia – <i>campus</i> Chapecó/Unidade Bom Pastor. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	63
Foto 2– Corredor da unidade Bom Pastor – <i>campus</i> Chapecó. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	71
Foto 3– Sala de aula da unidade Bom Pastor – <i>campus</i> Chapecó. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	71
Foto 4– Unidade Seminário – <i>campus</i> Chapecó. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	73
Foto 5– Unidade Seminário – <i>campus</i> Chapecó. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	73
Foto 6– Unidade Seminário – <i>campus</i> Chapecó. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	74
Foto 7– Biblioteca da unidade Bom Pastor – <i>campus</i> Chapecó. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	76
Foto 8– Sala de estudos unidade Seminário – <i>campus</i> Chapecó. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	77
Foto 9 – Laboratório de Informática – Unidade Bom Pastor. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	78
Foto 10– <i>Campus</i> da UNILA localizado no Parque Tecnológico Itaipu. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	84
Foto 11– <i>Campus</i> da UNILA localizado no Parque Tecnológico Itaipu. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	84
Foto 12– Frente do prédio que abriga a UNILA Centro. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	85
Foto 13– Laboratório de Informática na UNILA/PTI. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	87
Foto 14– Sala de estudos na UNILA Centro. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	89
Foto 15– Sala de professores na UNILA Centro. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	90

Foto 16– Entrada do prédio da UNILA Centro. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	90
Foto 17– Área de convivência do prédio UNILA Centro. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	91
Foto 18– Laboratório de Informática – <i>campus</i> Uruguaiana. Fonte: arquivo da pesquisadora. ....	107
Foto 19– Biblioteca - <i>campus</i> Uruguaiana. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	119
Foto 20– Biblioteca - <i>campus</i> Uruguaiana. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	120
Foto 21– Biblioteca - <i>campus</i> Uruguaiana. Fonte: arquivo da pesquisadora.....	120

## **LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas  
AUGU – Asociación de Universidades Grupo Montevideo  
EaD – Educação a distância  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
IMEA – Instituto Mercosul de Estudos Avançados  
LIFE – Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores  
Mercosul – Mercado Comum do Sul  
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional  
PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional  
PI – Projeto Institucional  
PPC – Projeto Pedagógico de Curso  
PPI – Projeto Pedagógico Institucional  
PR – Paraná  
PTI – Parque Tecnológico Itaipu  
PUC – Pontifícia Universidade Católica  
Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
RS – Rio Grande do Sul  
SC – Santa Catarina  
SIE – Sistema de Informações Educacionais  
SIEPE – Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão  
SISU – Sistema de seleção unificado  
TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação  
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul  
UFPeL – Universidade Federal de Pelotas  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFMS – Universidade Federal de Santa Maria  
UNILA – Universidade Federal da Integração Latina Americana  
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Unipampa – Universidade Federal do Pampa



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cronograma de início de atividades de pesquisa nas universidades.....	33
Quadro 2: Registro do campo de pesquisa – Realidade da UFFS quanto à inserção da temática das TICs nas propostas curriculares oficiais.....	66
Quadro 3: Organização curricular do Ciclo de Estudos UNILA.....	98
Quadro 4: Componentes curriculares que apresentam relação com TICs no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Campus Chapecó.....	126
Quadro 5: Componentes curriculares que apresentam relação com TICs no Projeto Pedagógico do Curso de Ciências da Natureza – UNILA.....	162
Quadro 6: Componentes curriculares que apresentam relação com TICs no Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física - Unipampa.....	182



## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>15</b>
NOVAS PRÁTICAS DE EDUCAR E APRENDER NA PRESENÇA DAS TICS .....	15
A CRIAÇÃO DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NO ÂMBITO DA DISCUSSÃO CURRICULAR DA MÍDIA- EDUCAÇÃO.....	17
METODOLOGIA: FUNDAMENTAÇÃO E PROCEDIMENTOS.....	27
<b>CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS AO OBJETO DE ESTUDO: A INSERÇÃO CURRICULAR DAS TICS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>37</b>
1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CULTURA DIGITAL .....	37
1.2 MÍDIA-EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL .....	45
<b>CAPÍTULO 2 - CONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA: AS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (IFES) INVESTIGADAS .....</b>	<b>52</b>
2.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL .....	55
2.2 <i>CAMPUS</i> CHAPECÓ: CONTEXTO E DESCRIÇÃO.....	69
2.3 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE INTEGRAÇÃO LATINO- AMERICANA - UNILA .....	79
2.4 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA.....	99
2.5 O <i>CAMPUS</i> URUGUAIANA: DESCRIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO..	115
<b>CAPÍTULO 3 - AS EXPERIÊNCIAS CURRICULARES DE MÍDIA-EDUCAÇÃO OBSERVADAS EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>122</b>
3.1 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA DA UFFS .....	122
3.2 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR DA MÍDIA-EDUCAÇÃO EM EXPERIÊNCIAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO VINCULADAS AO CURSO DE PEDAGOGIA – <i>CAMPUS</i> CHAPECÓ .....	140

3.3 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: BIOLOGIA, FÍSICA E QUÍMICA DA UNILA .....	158
3.4 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO DAS TICS NO CURSO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DA UNILA .....	168
3.5 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA .....	178
3.6 PROPOSTAS EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA DAS TICS NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIPAMPA.....	189
<b>CAPÍTULO 4 - SOBRE A INSERÇÃO CURRICULAR DAS TICS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: PERSPECTIVA DOS FORMADORES.....</b>	<b>203</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS .....	204
4.2 SOBRE O CURRÍCULO: A (NÃO) PRESENÇA DAS TICS.....	210
4.3 A FORMAÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO ÂMBITO DAS TICS .....	225
4.4 QUESTÕES SOBRE INFRAESTRUTURA .....	236
<b>REFLEXÕES SOBRE AS EVIDÊNCIAS DE PESQUISA A MODO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>248</b>
DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS ÀS PRÁTICAS: ENTRE O TECNOLÓGICO E O PEDAGÓGICO.....	248
DIMENSÃO PEDAGÓGICA DAS EXPERIÊNCIAS COM AS TICS .....	253
FORMAR OS FORMADORES DE PROFESSORES .....	259
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>265</b>
<b>APÊNDICE A - RELATO DE EXPERIÊNCIA ALÉM-MAR: OBSERVANDO A PRESENÇA CURRICULAR DAS TICS EM CURSOS DE LICENCIATURA EM BARCELONA/ESPANHA</b>	<b>275</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....</b>	<b>291</b>





## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*Por que não há de ser o Norte o Sul?*  
(Fernando Pessoa)

### NOVAS PRÁTICAS DE EDUCAR E APRENDER NA PRESENÇA DAS TICS

É inegável a atual e crescente relação, cada vez mais íntima, entre tecnologias de informação e comunicação (TICs)<sup>1</sup> e a vida das pessoas, tornando-se parte integrante do cenário da esfera privada e pública. A presença dos aparatos tecnológicos e midiáticos se intensificou nas últimas décadas e as suas implicações têm provocado alterações nas mais diferentes dimensões da sociedade, inclusive no campo educacional. As TICs, atualmente, não são apenas suportes utilizados para transferir, armazenar ou reproduzir informações: seu papel vai além, repercutindo na própria concepção de ser humano e de sociedade:

[...] elas interferem no modo de pensar, sentir e agir das pessoas. O modo como os sujeitos se relacionam socialmente e adquirem conhecimento hoje em dia tem a ver com as tecnologias de que eles dispõem em sua vida (PORTO, 2012, p. 191).

O avanço tecnológico, o aumento da circulação de informações e do acesso às TICs e as diferentes maneiras de interação com as ferramentas tecnológicas interferem nos modos de construção, apropriação e compartilhamento dos saberes e geram novas demandas por e para a educação.

Na sociedade da informação e do conhecimento, permeada pelas tecnologias e pela cultura digital, é possível perceber um crescimento pela busca por qualificação profissional nas diferentes áreas do conhecimento em qualquer fase da vida das pessoas – o que repercute em um aumento quantitativo da educação, abrangendo diferentes modalidades de ensino

---

<sup>1</sup> Nessa pesquisa, usamos o termo ‘TICs’ como sinônimo de todos os recursos midiáticos e tecnológicos utilizados na sociedade da informação e da comunicação para armazenar, transmitir, reproduzir, produzir informações/conteúdos e para comunicar.

(como presencial, semipresencial e a distância). Algumas das tarefas de viés qualitativo para a educação atual são o atendimento à diversidade cultural, a minimização dos contrastes socioeconômicos e das diferenças entre os níveis de aprendizagem<sup>2</sup> de quem adentra o sistema educacional brasileiro, buscando construir ações que favoreçam a permanência dos estudantes no ensino. Tais tarefas requerem profundas transformações na forma (tradicional e disciplinar) como as instituições são concebidas e estão organizadas, na sua estrutura curricular e, especialmente, mudanças das metodologias empregadas para ensinar e aprender – sobretudo na perspectiva das TICs.

Dentro do contexto descrito, um dos principais questionamentos que as instituições de ensino e os professores precisam se fazer hoje é: como educar a sociedade considerando a cultura digital e as TICs? A resposta para essa pergunta não é simples. São poucos, ainda, os registros de experiências curriculares críticas e bem sucedidas da presença das TICs no contexto brasileiro. Esse cenário provoca muitas incertezas, por parte dos professores, no momento de propor atividades pedagógicas com as TICs. Isso ocorre porque, como destacam Fantin e Girardelo (2008, p. 8), “não há mapas nem placas que garantam as direções, já que os mapas existentes se referem a um tempo muito diferente [...]”. Dessa forma, é cada vez mais urgente às instituições formadoras a criação de novos elos, caminhos e metodologias didático-pedagógicas que envolvam a utilização/manuseio e o diálogo crítico com as ferramentas tecnológicas e suas linguagens e com a cultura produzida no contexto das tecnologias, visando preparar, de forma técnica e pedagógica, os futuros professores. Assim, eles poderão intervir de forma crítica e autônoma no âmbito das TICs.

Perante à onipresença das TICs, às novas formas de educar que resultam da utilização dessas ferramentas tecnológicas e ao panorama educacional brasileiro atual, marcado por reformas e pela expansão da educação universitária, a formação de professores nos currículos universitários a partir da realidade permeada e transformada pelas TICs se mostra um instigante campo de reflexão. O interesse nesse objeto de estudo já resultou em outras pesquisas, como a realizada por Fantin (2012). A autora buscou compreender a forma como as universidades, as faculdades e seus currículos estão se adequando aos novos desafios da

---

<sup>2</sup> Fruto das diferentes trajetórias educativas a que os jovens pobres e ricos têm acesso/opportunidade no Brasil.

formação de professores no país no que se refere às questões da mídia-educação e das TICs. Karsenti, Villeneuve e Raby (2008) realizaram estudo semelhante no Quebec (Canadá), com o objetivo de verificar se os estudantes de cursos de formação de professores naquela Província estavam sendo preparados para integrar as TICs no contexto escolar/pedagógico.

Nesse sentido, é necessário contextualizar o cenário das políticas educacionais e da criação de novos cursos de formação de professores, tendo em vista a presença curricular das TICs.

### A CRIAÇÃO DE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NO ÂMBITO DA DISCUSSÃO CURRICULAR DA MÍDIA-EDUCAÇÃO

Nas últimas duas décadas, o Brasil passou por importantes reformas dos sistemas de ensino – instituídas, principalmente, por meio do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9.394-96). Tais documentos implicam profundas mudanças na educação brasileira, permeadas por orientações pedagógicas inovadoras, e expressam, sobretudo, a necessidade e a importância de aumentar a oferta do ensino superior gratuito no Brasil, visando, por meio do acesso à educação superior, minimizar parte das desigualdades político-econômicas, sociais e culturais existentes entre a população brasileira, promovendo uma sociedade mais igualitária.

A recente criação de novas universidades federais, especialmente a partir do ano de 2005, ocorreu em decorrência da implantação de políticas governamentais de expansão universitária –, por meio do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)<sup>3</sup>, que objetiva ampliar o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior. Tais universidades são

---

<sup>3</sup> A expansão da Rede Federal de Educação Superior no Brasil teve início em 2003, com a interiorização dos *campi* das universidades federais. O número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114, em 2003, para 237, até o final de 2011. Desde o início da expansão, foram criadas quatorze novas universidades e mais de cem novos *campi* que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação. Fonte: Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://mec.gov.br>>. Acesso em: 04 nov. 2012.

resultado de articulações políticas de Estados e municípios brasileiros com o Governo Federal e de constantes reivindicações da sociedade civil de diferentes regiões do país em prol da ampliação da oferta de ensino superior gratuito e de qualidade nessas regiões.

No cenário das novas universidades, a criação de cursos de formação de professores vem crescendo nas diferentes modalidades de ensino e áreas do saber, estimulada por meio de políticas educacionais como as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica<sup>4</sup> (CNE/CP - 01/2002 e CNE/CP – 02/2002) e o Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009<sup>5</sup>. A implantação de cursos de formação de professores busca suprir alguns aspectos que, historicamente, fazem parte da realidade brasileira, como as demandas do sistema educacional brasileiro quanto à falta de professores habilitados nas diferentes áreas do conhecimento (formação inicial) e a carência pela formação continuada do professorado em atuação. O processo de ampliação do sistema universitário e as reformas educacionais brasileiras se alinham às mudanças mundiais ocorridas no campo da educação e associados ao movimento de profissionalização do ensino (BORGES, TARDIF, 2001).

Em relação à legislação específica sobre a formação de professores, ela traz importantes avanços nas formas de conceber o ensino e a estrutura curricular dos cursos, orientando para metodologias problematizadoras e reflexivas, para currículos que articulem teoria e prática ao longo de toda a formação do futuro professor e incluindo temáticas oriundas da cultura contemporânea – como as TICs e a cultura digital. O Parecer 09/2001, que contextualiza social e historicamente a

---

<sup>4</sup> De acordo com Borges e Tardif (2001), as Diretrizes Curriculares desempenharam papel importante na reorganização da educação nacional porque “essas políticas introduzem no cenário brasileiro não somente um novo modo de compreensão da formação de professores e do próprio professor, como também [...] balizam os conhecimentos considerados básicos para os professores da Educação Básica” (p. 14). Dentre tais conhecimentos básicos para a formação e ação pedagógica do professor, estão o emprego e a utilização, de forma técnica e crítica, das tecnologias de informação e comunicação – conforme os artigos 2º e 7º das Diretrizes Curriculares Nacional para cursos de Formação de Professores.

<sup>5</sup> Diretrizes da Política Nacional de Formação de professores do MEC estabelecidas pelo Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Seu principal objetivo é coordenar os esforços de todos os entes federados no sentido de assegurar a formação de docentes para a educação básica em número suficiente e com qualidade adequada.

criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores no Brasil, faz algumas menções sobre a temática das TICs, principalmente no que se refere ao pouco uso técnico e crítico das tecnologias nos currículos atuais de cursos de formação de professores e na prática pedagógica dos formadores de professores:

No entanto, ainda são raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar, no exercício da docência, computador, rádio, videogame, DVD, gravador, calculadora, internet e a lidar com programas e softwares educativos. Mais raras, ainda, são as possibilidades de desenvolver, no cotidiano do curso, os conteúdos curriculares das diferentes áreas e disciplinas, por meio das tecnologias. De modo geral, os cursos de formação eximem-se de discutir padrões éticos decorrentes da disseminação da tecnologia e reforçam atitudes de resistência, que muitas vezes, disfarçam a insegurança que sentem os formadores e seus alunos-professores em formação, para imprimir sentido educativo ao conteúdo das mídias, por meio da análise, da crítica e da contextualização, que transforma a informação veiculada massivamente em conhecimento (p.25).

Ao analisar a legislação da educação brasileira e sua relação com as TICs, Fantin (2012) destaca que as políticas mencionam a importância da introdução das tecnologias nas instituições de ensino, reconhecem as repercussões das TICs no contexto sociocultural, político e econômico da sociedade e orientam para que essa temática seja foco das abordagens pedagógicas nos currículos de cursos de formação de professores. Ao mesmo tempo, as mesmas políticas são praticamente inexpressivas quanto à proposição efetiva da integração curricular da mídia-educação – seja como componente curricular<sup>6</sup> autônomo ou como tema transversal. A respeito disso, a autora chama a atenção para

[...] o fato da mídia-educação não existir “oficialmente”, seja como disciplina obrigatória ou como um tema transversal, faz com que, na maioria

---

<sup>6</sup> Nessa pesquisa, a expressão ‘componente curricular’ é utilizada como uma alternativa ao termo ‘disciplina’, pois há uma tendência nos documentos analisados em adotar a nova expressão.

das vezes, ela seja vista apenas como recurso pedagógico e não como objeto de estudo articulado com outras áreas do saber. Isso não apenas reflete certo descompasso em relação ao contexto internacional, como também as tensões e contradições entre o conteúdo curricular atual da formação de professores e as questões emergentes da cultura contemporânea (FANTIN, 2012, p. 77).

Nesse contexto de transformações e reordenamentos que vive a política para o ensino superior no país, algumas fragilidades do sistema de ensino universitário – aqui, especialmente, as referentes à presença das TICs nos desenhos curriculares dos cursos de formação de professores – ainda precisam ser superadas. Enfatiza-se, dentre tais fragilidades, o pouco incentivo à qualificação continuada dos formadores de professores na perspectiva das tecnologias de informação e comunicação, as condições de infraestrutura relativas às TICs e a concepção e organização curricular dos cursos de formação de professores – que carecem da introdução de novos conteúdos, como as TICs e a cultura digital, correspondendo a uma necessidade essencial da nossa época – práticas pedagógicas pouco colaborativas e antigas metodologias de ensino e aprendizagem.

Uma questão que tem restringido o surgimento de experiências educativas na perspectiva das tecnologias está relacionada com a resistência de uma parcela de formadores de professores em empregar as TICs como meios para ensinar e aprender. Fantin e Rivoltella (2012) destacam que, ao mesmo tempo em que as tecnologias são deixadas de lado no ambiente educacional, elas estão muito presentes na vida dos professores fora da escola:

Se a tecnologia está presente em diversas instâncias da prática social mais ampla, com uma naturalização da mídia nos espaços informais, nos contextos de uso dos espaços da educação formal, como a escola, a mídia não se naturalizou (p.111 – 112).

Dentre algumas das hipóteses que ajudam a compreender a ausência do trato pedagógico às TICs, pode-se considerar, primeiramente, a falta de formação adequada aos formadores de professores no que diz respeito à utilização das tecnologias em situações de ensino e, em segundo

lugar, o fato de que boa parte dos Projetos Pedagógicos dos Cursos ainda se mantém centrada em uma perspectiva tradicional do ensino, sob o paradigma técnico-instrumental, evitando a problematização de novas temáticas e metodologias de aprendizagem.

Quando se trata de políticas públicas para a educação, é preciso considerar, também, que elas são elaboradas quase sempre sem a presença e a participação ativa dos professores, e esse é um dos fatores que dificulta a sua implementação. De acordo com Zeichner (2003), a criação de uma reforma educacional, de modo geral, se dá de forma verticalizada, sem considerar os conhecimentos teóricos e práticos nem os anseios e as dificuldades dos docentes envolvidos. A eles resta a tarefa de implementar a reforma no seu campo de atuação profissional. Como os docentes não participam como agentes ativos da etapa de criação dessas políticas, elas acabam por não alterar, de modo significativo, a prática pedagógica do professorado – levando, em muitos casos, ao fracasso das reformas educacionais.

O contexto permeado pela criação de novas políticas para a educação superior e por mudanças socioculturais que abrangem toda a sociedade e o entendimento das TICs como novas formas culturais de ler, interpretar e reescrever o mundo convergiram nesta investigação, que busca identificar e compreender os “novos” contornos dados à formação inicial de professores no Brasil a partir das propostas curriculares. Objetiva-se identificar e compreender também as possíveis manifestações e os possíveis espaços de problematização das questões da mídia-educação e da cultura digital nos currículos dos cursos de formação de professores. A seguir, são apresentados o problema e as questões de investigação.

### **Problema de pesquisa e questões de investigação**

A problemática central desta investigação pode ser resumida na seguinte questão-chave: **Como cursos de licenciatura de universidades federais recém-criadas na região Sul do Brasil tematizam em seus currículos (ensino, pesquisa, extensão) dimensões da mídia-educação?**

Objetivando o desenvolvimento desse problema de pesquisa, a questão-chave foi desdobrada em questões de investigação:



- 1) Como são feitas referências às tecnologias de informação e comunicação nos documentos político-pedagógicos e didáticos das instituições e cursos pesquisados?
- 2) Quais são as condições de infraestrutura para a apropriação/uso de TICs e como tais condições limitam e/ou favorecem a integração das TICs, por parte dos formadores de professores, nos contextos estudados?
- 3) Que experiências pedagógicas de mídia-educação foram/estão sendo desenvolvidas por professores desses cursos?
- 4) Quais são as experiências formativas, no âmbito das TICs, dos formadores de professores?

### **Justificativa e relevância da pesquisa**

Atualmente, um dos principais desafios impostos aos cursos de formação de professores nas universidades brasileiras é o estabelecimento de estratégias de inserção e apropriação crítica e produtiva das TICs, no contexto da mídia-educação, nos currículos. Esse desafio é resultado do papel e da repercussão que as TICs exercem em todas as dimensões da sociedade e das políticas públicas para a educação. Os cursos de licenciatura, por formarem profissionais que atuarão na educação básica, estão perante o desafio de repensar os currículos para viabilizar, aos alunos, uma formação adequada às necessidades da sociedade contemporânea – dentre tais necessidades, está o pensar e agir criticamente no âmbito da cultura digital e das TICs, sendo o letramento digital uma das competências decorrentes da mídia-educação. Apesar disso, a realidade não é muito animadora quando se trata do cenário da integração das TICs no Brasil, pois “não há TICs na formação inicial de professores e, com professores despreparados e sem mídia-educação, as escolas estão cheias de computadores sem uso e sem qualidade” (BELLONI, 2012, p.53).

A partir da situação descrita, são destacadas, a seguir, as razões que justificaram o presente estudo sobre as manifestações e o trato pedagógico dado às TICs nos desenhos curriculares de cursos de formação de professores de três universidades federais recém-criadas na região Sul do Brasil<sup>7</sup>: 1) a crença de que é necessária uma mudança no que se refere à

---

<sup>7</sup> As três universidades federais recém-criadas na região sul do Brasil que constituíram o campo de estudo desta pesquisa são, em ordem cronológica de

compreensão das TICs e da mídia-educação e a sua articulação nos cursos de formação de professores no Brasil; 2) o fato de que a mudança das práticas pedagógicas e das metodologias empregadas ao ensino-aprendizagem está intimamente ligada à sensibilização dos formadores de professores e da sua qualificação profissional; 3) o reconhecimento de que as tecnologias de informação e comunicação, bem como a cultura digital, geram novas formas de expressão, de sociabilidade, de informação e de linguagem e, por isso, são consideradas importantes objetos de estudos nos currículos de cursos de formação de professores; 4) a hipótese de que as novas gerações de professores, que estão sendo formadas com os currículos das universidades recém-criadas, podem estar mais próximas das questões da mídia-educação e das TICs; 5) a relevância de estudar as TICs na formação de professores, tendo em vista a carência de pesquisas sobre essa temática; 6) a trajetória pessoal da autora deste estudo – que, por estar inserida em um curso de licenciatura como formadora de professores, procura estabelecer novos caminhos para a integração curricular das TICs.

O cenário permeado pela cultura digital e pelas TICs tem despertado o interesse de pesquisadores no Brasil e no mundo. Eles buscam compreender: 1) o modo como os processos de apropriação das tecnologias vêm se constituindo no interior das instituições educacionais em todos os níveis de ensino e 2) a sua integração à prática pedagógica dos professores. No contexto brasileiro, as pesquisas sobre as TICs e a mídia-educação ainda encontram-se em estágio incipiente, sendo poucas e recentes, tanto em termos de pesquisa quanto de ensino – trata-se de um campo novo, que ainda precisa ser investigado de forma mais sistemática.

A consolidação de grupos de pesquisa distribuídos em diferentes partes do país, em vínculo com as universidades, tem contribuído para minimizar a lacuna descrita e ampliado o debate sobre as questões da mídia-educação – seja nas escolas, nas instituições formadoras ou em entidades de educação não formal. Dentre os grupos que se dedicam à temática das TICs e suas implicações educacionais tanto na área da Educação quanto na Educação Física, podemos destacar: NICA/UFSC<sup>8</sup>,

---

fundação: a Universidade Federal do Pampa (Unipampa - 2008), a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS - 2009) e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA - 2010).

<sup>8</sup> Ver mais em <http://www.nica.ufsc.br/>

GEC/UFBA<sup>9</sup>, LaboMídia/UFSC<sup>10</sup> e MEL/UFBA<sup>11</sup>. Além dos já citados, há os espaços institucionais em sociedades científicas das duas áreas citadas (Educação e Educação Física), como o Grupo de Trabalho “Educação e Comunicação” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação<sup>12</sup> e o Grupo de Trabalho Temático “Comunicação e Mídia” do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte<sup>13</sup>.

Um dos aspectos importantes dessa investigação consistiu em tentar contribuir para a ampliação e o aprofundamento da produção científica e de conhecimento na educação superior brasileira a partir da problematização das abordagens e formas de apropriação das TICs nos currículos de cursos de formação de professores de diferentes áreas.

Dentre os estudos desenvolvidos no âmbito das TICs e da cultura digital, os relacionados à interação com as TICs e as formas de apropriação dessas ferramentas vêm se destacando. Há algum tempo, autores como Prensky (2001) e Cassany e Ayala (2008) pesquisam sobre os chamados “nativos” e “imigrantes” digitais, estabelecendo uma série de distinções entre os usos que esses indivíduos fazem das TICs. Com isso, os autores chamam a atenção para a importância de introduzir as TICs aos processos de ensino e aprendizagem das crianças e jovens – não porque as tecnologias sejam educativas por si mesmas, mas porque representam possibilidades de aprendizagens significativas, conectadas com a realidade em que vivem as crianças e os jovens.

Os estudiosos norte-americanos John Palfrey e Urs Gasser (2011), influenciados pela discussão sobre os nativos e imigrantes digitais, publicaram os resultados de uma ampla pesquisa, realizada em vários países, com o objetivo de identificar diferentes formas de se relacionar com as tecnologias. Eles chegaram a uma classificação de três gerações de sujeitos, descritas conforme as características apresentadas pelos participantes do estudo em relação à sua interação com as TICs: 1) os *nativos digitais* são os sujeitos nascidos após a década de 80 e que usam com facilidade a mídia digital; 2) os *colonizadores digitais* nasceram em um contexto apenas analógico, mas ajudaram a delinear os contornos do ambiente digital – são pessoas mais velhas que estão *online*, usam as

---

<sup>9</sup> Ver mais em <http://blog.ufba.br/gec/>

<sup>10</sup> Ver mais em <http://www.labomidia.ufsc.br/>

<sup>11</sup> Ver mais em <http://www.grupomel.ufba.br/>

<sup>12</sup> Ver mais em <http://www.anped.org.br/internas/ver/gts>

<sup>13</sup> Ver mais em <http://www.cbce.org.br/>

ferramentas das tecnologias digitais e misturam modos digitais e analógicos de interação; e 3) os *imigrantes digitais*, pessoas menos familiarizadas com o ambiente digital e com mais dificuldades de aprender a lidar com as inovações. Apesar de a pesquisa de Palfrey e Gasser (2011)<sup>14</sup> não se dedicar à análise do contexto educacional e sua relação com as tecnologias, ela pode ser tomada, aqui, como um exemplo para evidenciar, de modo mais genérico, as repercussões da cultura digital na vida social. Ela também traz subsídios empíricos para que pais e educadores possam compreender os significados da cultura digital e, assim, melhor dialogar e orientar as crianças e os jovens no trato com as TICs.

A partir do contexto influenciado e transformado pelos usos das TICs, Preto e Pinto (2006) destacam que as instituições de ensino convivem e devem conviver cada vez mais com crianças e jovens que utilizam com facilidade as ferramentas tecnológicas e, sobretudo, processam tudo ao mesmo tempo: estudam enquanto que ouvem música, caminham respondendo a mensagem no celular, falam ao telefone enquanto digitam etc. Para se referir a essa parcela da sociedade – a quem Palfrey e Gasser (2011), Cassany e Ayala (2008) e Prensky (2001) empregam o termo ‘nativos digitais’ –, os pesquisadores brasileiros Preto e Pinto (2006) utilizam a expressão *alt+tab* – remetendo à ideia de competência digital com que essa geração faz tudo e é caracterizada socialmente.

Girardello (2008), em pesquisa realizada no contexto escolar, observa que a “explosão da internet em todo o mundo tem reflexos até no imaginário de crianças que nunca tocaram em um teclado de computador

---

<sup>14</sup> A classificação apontada pelos pesquisadores norte-americanos sobre como as novas gerações estão incorporando as tecnologias à sua rotina é interessante e atual, mas apresenta uma visão bastante genérica e positiva sobre as potencialidades das tecnologias. É um olhar eufórico sobre as TICs, que tende a ignorar os contextos sociais reais nos quais as tecnologias são produzidas e usadas e também as diferenças sociais que as caracterizam (BUCKINGHAM, 2007). Essa classificação absolutista das gerações acaba desconsiderando os diferentes contextos sociais e culturais nos quais vivem as crianças, os jovens e os adultos, provocando um certo reducionismo das desigualdades políticas, educacionais, socioeconômicas e culturais existentes. É como se o avanço das tecnologias, por si só, fosse capaz de superar tais diferenças – quando, na verdade, as TICs têm acentuado as diferenças entre pobres e ricos em todo o mundo.

[...]” (p. 128). A autora chegou a essa conclusão analisando dados de crianças de 1º ano do ensino fundamental de uma das favelas mais empobrecidas da cidade de Florianópolis: questionadas, 100% das crianças entrevistadas indicaram o computador como mídia favorita. Isso mostra que as TICs influenciam vários contextos, a partir de diferentes modos de inserção, e esse fenômeno precisa ser tomado como objeto de estudo e de análises críticas por pesquisadores e educadores.

As pesquisas apresentadas anteriormente confirmam que as TICs fazem parte do cotidiano, alterando as relações sociais e culturais até mesmo daquelas pessoas que, por diferentes fatores (econômicos, políticos, sociais e culturais) quase não têm contato com as ferramentas tecnológicas. A predominância da cultura digital está entre as principais características da contemporaneidade – especialmente entre as populações mais jovens, de várias camadas sociais, repercutindo sob diferentes esferas da vida cotidiana.

As manifestações da cultura de movimento – como os esportes, o lazer, os jogos e as brincadeiras – também sofrem interferências, modificando-se de acordo com as transformações sociais geradas pelas TICs.

Em vista das implicações do avanço tecnológico, as interferências causadas pelo uso dos computadores podem ser verificadas nas práticas corporais e de entretenimento de grande parte da população ao redor do mundo. Segundo Azevedo (2012), a cultura digital tem influenciado e transformado as formas de divertimento das pessoas. O autor observa que os jogos eletrônicos podem ser considerados atualmente uma das formas preferidas de lazer das crianças e dos jovens, rivalizando com outras práticas ditas tradicionais – como assistir televisão, ouvir música e praticar esportes. Outro fenômeno amplamente difundido em nossa cultura se relaciona diretamente ao processo de mediatização do esporte por meio das TICs, sobretudo da televisão. Cada vez mais, o contato com as práticas esportivas ocorre por meio das transmissões televisivas e do discurso midiático esportivo, que acaba sendo responsável por conceitos como ‘o que é esporte’ e ‘o que é ser um sportista/atleta na realidade atual’. Nesse caso, as TICs se apropriam de um evento sociocultural e o recriam, a partir dos seus mecanismos e linguagens, imprimindo-lhes características de espetáculo. Ao mesmo tempo, esse evento é afastado da sua prática social, o que resulta no processo de transformação do jogo em telespetáculo (BETTI, 1998; PIRES, 2002). O contexto descrito torna

inegável a importância de estudos envolvendo a mídia-educação na Educação Física, criando espaços de diálogo crítico a respeito das TICs e de seus diferentes usos, buscando novos entendimentos, mais críticos e qualificados, ao discurso midiático – especialmente da mídia esportiva.

Os estudos sobre os espaços de interação social e de diálogo com a temática das TICs nos currículos dos cursos de formação inicial de professores de diferentes áreas do conhecimento são relevantes, tendo em vista a discussão da problemática apresentada, seu aprofundamento teórico e metodológico. Isso pode refletir na formação de professores, para que ela se torne, cada vez mais, orientada para uma perspectiva que permita a estes uma relação mais dinâmica e vinculada ao seu tempo. Por fim, acreditamos que a pesquisa apresentada representou um passo importante para avançarmos na discussão acerca da integração curricular das TICs na formação de professores no âmbito da mídia-educação e da cultura digital.

## METODOLOGIA: FUNDAMENTAÇÃO E PROCEDIMENTOS

Para concluir essa Introdução são apresentadas as bases metodológicas que fundamentaram a realização desta investigação. Primeiramente, é apresentada a escolha por uma abordagem da pesquisa qualitativa sob o viés do estudo de caso e os seus desdobramentos, ou seja, os procedimentos adotados em cada etapa para viabilizar a pesquisa. Trata-se, portanto, de uma apresentação da forma como o estudo foi concebido, organizado e desenvolvido, conforme os conceitos e caminhos metodológicos estabelecidos.

### Natureza da pesquisa

Dois importantes estudiosos das ciências humanas e sociais na perspectiva da pesquisa qualitativa, Maria Cecília Minayo e Pedro Demo, fundamentaram o percurso metodológico desta pesquisa. Ambos destacam, em seus trabalhos, a importância da pesquisa para o aumento na produção de novos conhecimentos, sendo a pesquisa um alicerce para o ensino em sala de aula e seu papel fundamental na articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, Demo (2009) tem defendido, há muito tempo, a pesquisa como um princípio científico e educativo:

na condição de princípio científico, pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórico-

metodológica para construir conhecimento. Como princípio educativo, pesquisa perfaz um dos esteios essenciais da educação emancipatória, que é o questionamento sistemático, crítico e criativo (p.33).

Para Minayo (2012), uma das principais características da pesquisa qualitativa é o seu caráter social, ou seja, sua relevância para a sociedade. A autora acredita que os problemas de pesquisa derivam da sua inserção na vida real das pessoas, sendo que a pesquisa tem o compromisso de auxiliar na compreensão e na melhoria dessa realidade:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática* (p. 16, grifo no original).

O paradigma qualitativo foi tomado como referência para a trajetória investigativa aqui exposta. Esse panorama busca responder questões particulares – que dificilmente podem ser quantificadas ou tomadas como uniformes, portanto não são generalizáveis –, na medida em que a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (MINAYO, 2012, p.21).

A abordagem qualitativa aprofunda-se nos significados das ações e relações humanas, buscando compreendê-las a partir dos contextos

socioculturais nos quais se desenvolvem. Segundo Negrine (2010), os estudos qualitativos se baseiam na “descrição e análise e na interpretação e discussão das informações obtidas no decorrer do processo investigativo, procurando entendê-las de forma contextualizada” (p. 61). Nesse tipo de estudo, então, o foco está nos fenômenos observados no campo de pesquisa, sem a intenção de generalizar os resultados encontrados ou buscar respostas definitivas, pois se entende que cada contexto é um universo particular – e a pesquisa qualitativa busca analisar com profundidade o mundo de significados produzido pelos seres humanos nesses universos, com o auxílio de contextualização e de conceitos (MINAYO, 2012).

Uma das principais características da abordagem de pesquisa qualitativa é o trabalho com informações colhidas no campo de investigação, as quais, mais tarde, são descritas, analisadas e interpretadas/discutidas com base no quadro teórico de referência, mantendo constante a relação entre teoria e prática.

#### Da abordagem qualitativa ao estudo de caso

O trabalho investigativo, como já citado, está centrado na abordagem da pesquisa qualitativa, sob o delineamento metodológico do estudo de caso. A escolha por esse método considerou o fato de que o estudo de caso possibilita ao pesquisador a observação específica do objeto de estudo, buscando identificar aspectos essenciais e característicos na situação em questão. Para Gil (2007), o estudo de caso pode ser caracterizado como

estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados (p. 72-73).

Por meio do estudo de caso, é possível descrever e analisar algo ainda pouco conhecido, utilizando-se da observação profunda e sistemática. Segundo Krebsburg Molina (2010), o estudo de caso se aplica preferencialmente em determinados contextos:

O estudo de caso qualitativo é especialmente pertinente quando se trata de tentar responder a problemas ou perguntas que se formatam em



“comos” e/ou “porquês” e que se interessam por acontecimentos contemporâneos dos quais obtemos poucas informações sistematizadas (p. 102).

Nesse sentido, Gil (2007), destaca que o estudo de caso vem sendo requerido cada vez mais por pesquisadores sociais, tendo em vista que esse tipo de estudo pode contribuir para pesquisas com diferentes propósitos, tais como:

- a) Explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) Descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e
- c) Explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (p. 73).

O estudo de caso como caminho metodológico auxilia no aprofundamento teórico, no esclarecimento e na compreensão de fenômenos pouco pesquisados – exatamente como a problemática dessa pesquisa, que envolve a inserção curricular das TICs na formação inicial de professores de diferentes áreas, um campo bastante carente de mais investigações.

A explanação deste subitem permite caracterizar esta pesquisa como *estudo de multicasos de caráter interpretativo*. Seu objetivo é observar, registrar, descrever, analisar e interpretar criticamente os processos de integração das TICs nos desenhos e práticas curriculares dos cursos de licenciaturas que constituíram o campo de investigação, indicados mais adiante.

#### *Corpus* de análise: o campo e os sujeitos da pesquisa

A partir do contexto transformado pelas TICs, especialmente no que se refere à educação, e considerando o amplo processo de criação de novas universidades federais em todo o país, esta pesquisa visa compreender como as TICs são introduzidas nas propostas dessas “jovens” universidades e quais são os espaços de problematização das tecnologias nos currículos dos novos cursos de licenciatura. O campo de estudo foi constituído por três cursos em andamento: Educação Física

(Unipampa, *campus* de Uruguaiana/Rio Grande do Sul), Pedagogia (UFFS, *campus* de Chapecó/Santa Catarina) e Ciências da Natureza (UNILA, *campus* de Foz de Iguaçu/Paraná).

Os principais critérios utilizados para seleção desse campo de estudo foram: 1) a questão geográfica – as universidades escolhidas localizam-se na região Sul do país, onde a autora desenvolve o estudo de doutoramento – e o aspecto de inserção e relevância social da pesquisa; 2) tais universidades foram criadas no contexto efervescente da cultura digital e do acesso às TICs – e por elas terem “nascido” na era dos nativos digitais (PALFREY, GASSER, 2011; PRENSKY, 2001), interessa a análise da forma como essas recém-criadas universidades estão lidando e projetando a inserção da temática das TICs e da cultura digital nos currículos de cursos de formação de professores.

A escolha das três licenciaturas é decorrente do interesse em investigar os usos e modos de apropriação das TICs nos currículos de cursos de áreas diferentes. No caso da escolha pelo curso de Ciências da Natureza esta foi limitada pelo fato de ser o único curso de licenciatura ofertado pela UNILA à época do estudo de campo. O curso de Pedagogia, na área das ciências humanas, foi escolhido porque foi nessa área que surgiram os primeiros estudos sobre mídia-educação e onde cunhou-se tal conceito. O curso de Educação Física, finalmente, foi selecionado por ser a área em que a pesquisadora autora desta tese está inserida como doutoranda – em um Programa de Pós-Graduação em Educação Física – e por se tratar do único curso de Educação Física oferecido nas três instituições participantes da pesquisa. A escolha da Educação Física como área a ser investigada também ocorreu em função de que tal área do conhecimento, ao longo de sua história e desenvolvimento, sempre apresentou um caráter mais ambivalente, movimentando-se por meio da produção acadêmico-científica e de suas práticas entre as ciências naturais e humanas – por meio de intervenções tanto na área biodinâmica quanto na sociocultural e na educação.

Os sujeitos da pesquisa foram os gestores e formadores dos cursos de licenciatura estudados que apresentavam alguma relação com as questões relacionadas às TICs. A escolha desses sujeitos considerou as informações obtidas por meio do contato inicial com os coordenadores de curso, com docentes dos cursos estudados e da análise dos Projetos Pedagógicos – sendo assim, foi possível identificar os formadores de professores que abordavam a temática das TICs nas atividades de ensino,

pesquisa e de extensão. As etapas seguintes foram o recolhimento e a análise descritiva dos programas e planos de ensino, dos projetos e relatórios de pesquisa e extensão relacionados às TICs; a realização de observações de eventos acadêmicos – como aulas, seminários, cursos de capacitação voltados aos professores, reuniões de curso, reuniões institucionais, observação de projetos; e, por fim, a realização de entrevistas com os formadores. Ao longo da realização das etapas do trabalho de campo, buscou-se identificar, descrever e analisar as experiências teóricas e práticas com as TICs desenvolvidas no currículo (ensino, pesquisa e extensão) na formação de professores nas áreas referidas.

### O trabalho de campo

Para a realização do trabalho de campo, a pesquisa foi realizada em duas etapas que se complementam: a aproximação do campo de pesquisa e a imersão no campo de pesquisa. Ambas são descritas a seguir.

#### Aproximação do campo de pesquisa

A aproximação do campo de pesquisa caracterizou-se como exploratório-descritiva e marca o início das atividades de pesquisa junto às instituições campo de estudo e dos cursos de licenciatura por elas oferecidos. Tais atividades tiveram início no mês de julho de 2011 e se estenderam até outubro de 2012. Durante a aproximação preliminar do campo de pesquisa, o objetivo era, principalmente, reunir informações pertinentes à realidade dessas universidades, além de informações sobre o processo de criação e implantação delas. Além disso, também foi feita a busca de informações sobre os cursos de formação de professores oferecidos por essas instituições, o que consistiu em uma tentativa de compreender como as TICs são integradas às propostas pedagógicas dessas universidades e quais são os espaços de problematização dessas tecnologias nos currículos dos cursos de licenciatura oferecidos. Nessa etapa, as informações foram obtidas, por meio dos seguintes procedimentos metodológicos: a) levantamento de dados por meio de visitas às páginas virtuais das três universidades e dos cursos de formação de professores de cada universidade; b) visita *in loco*, a fim de reunir mais informações e estabelecer uma aproximação aos participantes da

pesquisa; c) conversas informais com professores e gestores vinculados às universidades e aos cursos de licenciatura. Os resultados provenientes dessa fase da pesquisa foram organizados em um relatório de pesquisa, utilizado como aporte teórico-metodológico para a organização da segunda etapa do trabalho de campo.

Nas três universidades estudadas, 36 cursos de formação de professores estavam em funcionamento. No entanto, para viabilizar a realização da pesquisa de campo, foi feito um recorte, como explicado, focando os já citados três cursos de diferentes áreas do conhecimento: Pedagogia, Ciências da Natureza e Educação Física.

### Imersão no campo

A prévia aproximação com a realidade dos cursos e das universidades estudadas e a construção de um relatório do contexto observado auxiliou na organização e desenvolvimento da etapa da pesquisa que correspondeu à imersão no campo. Essa etapa teve início no primeiro semestre letivo de 2013 de cada universidade participante do estudo – devido à realização de uma greve dos professores das universidades federais no ano de 2012, os calendários foram alterados e o semestre 2013/1 foi iniciado em momentos diferentes entre as universidades. O quadro 1 apresenta o cronograma de início de atividades em cada universidade:

Quadro 1: Cronograma de início de atividades de pesquisa nas universidades

<b>Instituição campo de estudo</b>	<b>Data de início do 1º semestre de 2013</b>	<b>Período de permanência no campo de estudo</b>
UFFS	22/04/2013	15/05 a 07/06
UNILA	08/05/2013	09/06 a 02/07
UNIPAMPA	26/06/2013	05/07 a 31/07

Durante a imersão no campo de estudo, houve o acompanhamento constante das atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito das TICs e dos formadores de professores que coordenavam e/ou participavam dessas atividades. A observação participante possibilitou um convívio bastante próximo com os participantes da pesquisa – no caso, os gestores

e formadores de professores dos cursos de licenciatura estudados (Ciências da Natureza, Pedagogia e Educação Física) envolvidos com componentes curriculares e projetos de pesquisa e extensão relacionados à temática das TICs. A observação possibilitou, ainda, a circulação nas instalações físicas dos cursos e das universidades, favorecendo o aprofundamento nos contextos de pesquisa e o estabelecimento de diálogos informais com outros formadores pertencentes a essas universidades, que trouxeram informações complementares à pesquisa e que contribuíram para a compreensão da realidade investigada.

#### Tratamento e análise dos dados

Os dados coletados no campo de pesquisa – por meio de observações, análises de documentos e entrevistas –, foram transcritos, descritos e analisados. Esse trabalho de análise foi organizado em três capítulos: o capítulo 2, *Conhecendo o Campo de Pesquisa: as Instituições Federais de Ensino Superior investigadas*; o capítulo 3, *As experiências curriculares de mídia-educação observadas em cursos de formação de professores*; e o capítulo 4, *Sobre a inserção curricular das TICs na formação dos professores: perspectiva dos formadores*.

A descrição documental das informações de cada universidade é feita no capítulo 2. Nele, as características, contextos, limites, possibilidades, condições de infraestrutura, organização pedagógica foram descritas e sistematizadas. A análise, composta pelas descrições, foi acrescida de algumas reflexões e análises preliminares.

O capítulo 3 descreve os documentos que orientam os cursos de licenciatura estudados e o cruzamento dessas informações com observações oriundas do campo de pesquisa. Essa etapa também apresentou caráter de análise descritiva, envolvendo considerações preliminares.

No capítulo 4, o objeto de análise é o conteúdo das entrevistas<sup>15</sup>. Tal análise é elaborada a partir dos aspectos mais recorrentes nos depoimentos dos formadores, que formaram três categorias: 1) Sobre o

---

<sup>15</sup> As entrevistas, depois de transcritas, foram devolvidas aos depoentes, visando obter a sua validação. Esse é um princípio metodológico e ético recomendado ao uso da entrevista na pesquisa. Tal processo permite que os depoentes possam corrigir, alterar ou ampliar suas manifestações preliminares, autorizando o seu uso para análise (MOLINA NETO, 2010).

currículo: a (não) presença da TICs; 2) A formação dos formadores de professores: experiências formativas no âmbito das TICs; e 3) Questões sobre infraestrutura.

Ao final do trabalho, é elaborada uma síntese crítico-reflexiva a partir da análise transversal dos dados obtidos em cada etapa da pesquisa. Tal síntese é orientada pelo problema e pelas questões de investigação. As informações foram agrupadas em três eixos: 1) Das políticas institucionais às práticas: entre o tecnológico e o pedagógico; 2) Dimensão pedagógica das experiências com as TICs; 3) Formar formadores de professores.

Os elementos apresentados e discutidos nas diferentes fases da pesquisa, acredita-se, contemplaram o problema e as questões de investigação estabelecidas para esse estudo. Essa forma de tratamento de dados possibilitou identificar, nas observações e anotações de campo, transcrições das entrevistas, bem como na descrição dos documentos estudados, os caminhos curriculares das questões da mídia-educação e da cultura digital na formação de professores em três novas universidades públicas brasileiras.

Estágio de doutorado no exterior: a experiência em Barcelona (Espanha)

Durante o período de seis meses<sup>16</sup> foi realizado um estágio de doutorado no exterior (PDSE/CAPES) junto ao grupo de investigação Subjetividades, visualidades e Ambientes Educativos Contemporâneos (*Subjectivitats, visualitats i entorns educatius contemporanis* - ESBRINA) da Universidade de Barcelona, sob a supervisão da professora Juana María Sancho Gil. As atividades realizadas em tal estágio foram descritas e sistematizadas na forma de um relato de experiência, disposto ao final da tese como Apêndice I por meio dele, buscamos refletir sobre parte das experiências vividas durante o estágio em Barcelona, o qual me possibilitou conhecer novas experiências educativas com as TICs no ensino superior, além do convívio com grupo de investigação ESBRINA.

No relato, de caráter descritivo-interpretativo, são apresentadas reflexões sobre a introdução curricular das TICs em dois cursos de licenciatura no contexto catalão, a saber: Pedagogia (Universidade de

---

<sup>16</sup> Entre setembro de 2013 a fevereiro de 2014.

Barcelona) e Ciências da Atividade Física e do Esporte (Instituto Nacional de Educação Física da Catalunha).

### Cuidados Éticos da Pesquisa

Além dos cuidados éticos inerentes aos procedimentos a serem empregados na investigação, a pesquisa foi submetida à avaliação do Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O projeto foi aprovado sem restrições<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Número de aprovação do projeto de pesquisa no Conselho de Ética da UFSC: 15364713.8.0000.0121.

## **CAPÍTULO 1 - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS AO OBJETO DE ESTUDO: A INSERÇÃO CURRICULAR DAS TICS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Este capítulo apresenta os pressupostos teóricos que orientam a presente pesquisa. Ele está dividido em duas subseções referentes à integração curricular das TICS na formação de professores na perspectiva da mídia-educação e da cultura digital: 1) A formação de professores na cultura digital; 2) Mídia-educação na cultura digital.

### **1.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CULTURA DIGITAL<sup>18</sup>**

Pensar a formação de professores nas diferentes áreas do conhecimento não é uma tarefa fácil, pois envolve aspectos da formação geral (concepção de mundo, sociedade, ser humano, por exemplo) e da formação específica de cada área. Tendo em vista que o surgimento de novas tecnologias de informação e comunicação tem sido fator determinante na evolução da humanidade e responsável por uma série de transformações em todas as dimensões da vida cotidiana, ele tem gerado novos desafios às instituições formadoras – de modo especial, aos cursos de licenciaturas, levados a repensar a formação dos futuros professores para a inserção pedagógica das TICS, já que a interação com esses meios e com a cultura digital produz novos conteúdos e novas formas de linguagens que precisam ser problematizados nos currículos escolares:

[...] a cultura hoje é multimídia – uma cultura das mídias *Web 2.0*, na qual a integração das imagens, sons, textos escritos e gráficos ocorre em ritmo acelerado. A cultura multimídia se caracteriza por

---

<sup>18</sup> A cultura digital é entendida, aqui, como uma das dimensões da cultura, particularmente marcada pela presença e pelo uso das tecnologias de informação e comunicação, pelo virtual e pelo desenvolvimento tecnológico. De acordo com Rivoltella (2003, apud FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 96), a cultura digital “é uma cultura multimídia, que usa códigos, linguagens e estratégias pragmáticas de comunicação diferentes”. Essa cultura está baseada na convergência midiática, na portabilidade e no avanço tecnológico que permite que as TICS se tornem ferramentas/dispositivos cada vez mais fáceis de transportar e manusear. Tais características possibilitam mais autonomia ao usuário, permitindo que ele se torne consumidor-produtor de conteúdos na cultura digital.



suas qualidades interativas e pelo fato de que o usuário faz suas opções a partir de um grande material disponível. O desafio que essa forma cultural impõe à prática educacional é desenvolver um método capaz de abraçar todas essas expressões e gêneros (TUFTE, CHRISTENSEN, 2009, p. 105).

Isso torna claro o fato de que estamos diante de uma realidade sociocultural que impõe uma nova problemática educacional à formação de professores: formar para a cidadania (RIVOLTELLA, 2012), atualmente, requer tanto o desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e capacidades) técnicas para a utilização das ferramentas tecnológicas, quanto de competências críticas, para selecionar e interpretar as mensagens das TICs, refletindo o lugar dos seres humanos nesse contexto, além de competências de criação e produção de novos conteúdos e informações utilizando as TICs e suas linguagens. Os futuros professores, portanto, devem ser capazes de integrar as TICs ao ensino, no planejamento e desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas. É essencial, por conseguinte, que os futuros professores estejam preparados para oferecer aos estudantes oportunidades de aprendizagem na perspectiva das TICs.

Segundo Zuin (2010), a tecnologia requerida como suporte para o trabalho e estudo, para mediar as relações sociais e para fins de entretenimento está se tornando cada vez mais presente e indispensável, sendo que

A tecnologia ocupa cada vez mais posição-chave na sociedade atual, de modo que ela não mais pode ser definida como uma somatória de novas técnicas operacionais, mas sim como um *modus vivendi*, como um processo social que determina as configurações identitárias dos indivíduos e as do processo educacional/formativo (p.961).

Apesar de reconhecer o papel importante que as TICs representam na sociedade contemporânea, dos diversos usos sociais que são feitos desses recursos e de que é preciso inseri-los nos currículos escolares enquanto processo de aprendizagem, ainda percebe-se grande dificuldade em fazê-lo, em todos os seus níveis e modalidades. Karsenti, Villeneuve e Raby (2008) destacam tal dificuldade ao investigar as apropriações das

TICs junto a estudantes de cursos de formação de professores no contexto canadense:

[...] existe um uso importante das TIC pelos futuros professores, mas que este se situa essencialmente fora da sala de aula, em particular para se comunicar, planejar seu ensino e buscar informações. Os dados recolhidos indicam que a maioria dos futuros docentes ainda não conseguiu fazer passar esse uso externo para dentro da sala de aula (p. 883).

Nesse cenário permeado pelas transformações geradas pelas TICs, se tornou possível observar, nos documentos oficiais que orientam a educação no Brasil, manifestações a respeito da cultura digital e das TICs. Neles, essas tecnologias são entendidas como fenômenos socioculturais e como inovação tecnológica (são ferramentas modernas que podem auxiliar o professor na transmissão dos conteúdos), sendo fundamentais para compreensão da sociedade atual e ao mesmo tempo para nela atuar. Com isso, vêm ocorrendo algumas tentativas governamentais de modernizar as instituições de ensino do país por meio da introdução de equipamentos tecnológicos<sup>19</sup>. Essa modernização, porém, parece não ser suficiente, pois o acesso às tecnologias não depende unicamente da disponibilidade de equipamentos, ele está atrelado à adequada formação dos professores para intervir pedagogicamente com as TICs e com o suporte de manutenção e técnico, fazendo com que os professores se sintam mais seguros para utilizar as ferramentas tecnológicas.

Segundo Pretto (2002), a inclusão digital na educação, mais do que introduzir novas tecnologias na escola e desenvolver competências técnicas para o uso das TICs, deve contribuir para modificar as estruturas tradicionais dos sistemas de ensino, democratizar os currículos e ampliar as formas de expressão e criação. O autor considera o potencial pedagógico das TICs e as possibilidades de gerar novas comunicações, mais críticas e colaborativas, por meio delas, distanciando-se da produção

---

<sup>19</sup> O PROINFO apresentou como principal objetivo equipar as escolas de educação básica de todo o país com laboratórios de informática, estimulando o acesso às ferramentas informáticas e à internet como recursos de apoio ao ensino e a aprendizagem que os professores podem requerer/dispôr para o planejamento e realização das atividades pedagógicas.

(comunicação) feita a partir do envolvimento individual com as tecnologias. Ele chama a atenção, porém, para a relação paradoxal que se cria na educação entre o processo de informatização (inclusão digital) da escola e o sistema (cultura) escolar/docente.

As escolas passam a ser equipadas com as novas tecnologias, mas o sistema educacional, em última instância não muda, permanecendo o mesmo: hierárquico, vertical, centralizado de forma exagerada (PRETTO, 2002, p.124).

Como exemplo disso, considerando a inovação tecnológica como uma finalidade em si mesma, o Ministério da Educação (MEC) anunciou, no ano de 2013, a distribuição de *tablets* para os professores da educação básica – por serem ferramentas tecnológicas mais modernas e fáceis de transportar. No entanto, o MEC esqueceu ou simplesmente ignorou o fato de que os computadores ainda não foram ligados na maioria das escolas brasileiras e que os professores possuem inúmeras dificuldades para integrar, de forma pedagógica, as TICs ao processo de ensino e aprendizagem. Não basta, portanto, equipar as instituições de ensino e instrumentalizar o professor com mais tecnologias se não forem repensadas as políticas públicas de infraestrutura relacionadas às TICs e à formação dos professores – tanto dos formadores de professores quanto dos que estão sendo formados para o magistério. É preciso visar não apenas a capacitação tecnológica dos formadores e dos futuros professores, mas uma formação tecnopedagógica (KARSENTI, VILLENEUVE e RABY, 2008), uma formação que contribua para integrar verdadeiramente as TICs às práticas pedagógicas.

Diante da informatização do ensino pela qual passam as instituições educacionais, é necessário refletir sobre as formas como as TICs estão sendo inseridas às práticas educativas. Isso porque a maior parte dos currículos ainda se organiza sob o primado da racionalidade técnica, da abordagem disciplinar e da transmissão de conhecimentos. De acordo com Rivoltella (2007), a integração de temas interdisciplinares não recebeu, até hoje, a atenção necessária nos currículos, sendo essa a realidade que envolve a temática das TICs. A presença das tecnologias é entendida, em geral, a partir do seu viés instrumental, da preparação técnica para o uso dos recursos tecnológicos e de informática, deixando

de lado a dimensão social<sup>20</sup> das tecnologias e limitando o surgimento de propostas pedagógicas de caráter crítico-reflexivo e colaborativo. Dessa forma, a inserção das ferramentas tecnológicas é abordada por meio do que Rivoltella (2007) denomina de ‘pedagogia dos meios’: ao reduzir a educação, na perspectiva das TICs, a uma questão instrumental e técnica, tais tecnologias são tomadas apenas para a transmissão de conteúdos curriculares, tornando distante uma abordagem de mídia-educação.

Gonnet (2004) ressalta que a formação dos professores no âmbito das TICs é um tema debatido em vários países, sendo que os problemas encontrados são quase sempre os mesmos. Se, por um lado, existem professores que introduzem as tecnologias à sua prática pedagógica sem se preocupar com qualquer avaliação ou equívocos que podem ocorrer; de outro, há professores que nem sequer consideram o uso das TICs se eles não foram formados para elas ou se as políticas educacionais não os convidam a explorar essas inovações. Os efeitos dessa formação profissional que não prepara os futuros professores para lidar no contexto da cultura digital e das inovações tecnológicas são objetos de estudo de algumas investigações realizadas por pesquisadores no contexto brasileiro, como Gatti e Barreto (2009), Fantin (2012) e Porto (2012).

Na pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), as autoras destacam a quase inexistência de disciplinas sobre as TICs nas licenciaturas de diversos cursos do país, o que demonstra o desafio da inserção da temática na formação de professores. Fantin (2012) investigou a presença curricular da mídia-educação em cursos de Pedagogia de 38 instituições federais brasileiras e onze instituições estaduais e privadas. Desse total, doze universidades não fazem nenhuma referência à mídia-educação, sendo grande o número de cursos que oferecem a disciplina sobre tal temática como eletiva ou optativa. A pesquisa também revelou que o caráter da disciplina ligada ao tema da

---

<sup>20</sup> Uma questão que permeia os estudos de mídia-educação consiste na busca de outro entendimento para a integração das TICs à formação educacional, diferente daquele amplamente empregado pelas instituições políticas e econômicas – esse, carregado de racionalidade técnica, que restringe a capacidade de pensar e agir dos seres humanos a um ser-fazer instrumental. Busca-se, em oposição a esse entendimento tradicional, a construção de formas de interagir com as ferramentas tecnológicas que superem o agir instrumental a partir da sua dimensão social e das novas formas de comunicação e aprendizagem por elas oferecidas.

mídia-educação é marcado pelo aspecto instrumental das ferramentas tecnológicas aplicadas ao ensino.

O estudo coordenado por Porto (2012) apontou que a maioria das professoras que participaram da pesquisa, de escolas públicas da cidade de Pelotas (RS), relatou não ter tido nenhum contato com a temática da mídia-educação e das TICs – nem na formação inicial nem na escola. De acordo com a autora, essa é uma das grandes fragilidades dos sistemas de ensino para formação de professores: a crença de que “a professora precisa ter conhecimento das TICs, saber o que fazer com elas, saber em que contexto usá-las e a que conteúdos e metodologias elas se adaptam melhor, sem deixar de considerar se elas contribuem efetivamente para a aprendizagem do aluno” (p. 172).

As realidades abordadas nas diferentes pesquisas, citadas a título de exemplo, evidenciam o pouco espaço na formação de professores para a problematização das TICs e também apontam para um descompasso entre a presença e as apropriações das TICs fora das instituições formadoras e dentro delas. Se o uso cotidiano das TICs é crescente fora do contexto educacional, seja para estabelecer relações pessoais e interpessoais, aprender e ensinar e/ou para realização de atividades profissionais e de lazer/entretenimento; no contexto educacional, por outro lado, as instituições educacionais ainda demonstram dificuldades para inserir pedagogicamente as tecnologias, sendo que as estruturas das escolas e universidades não estão suficientemente qualificadas no que diz respeito às condições de infraestrutura (laboratórios e recursos materiais) nem no que se refere à formação dos formadores de professores.

Rivoltella (2008) esclarece que, apesar da grande repercussão social exercida pelas TICs e do fato de que hoje vive-se na “sociedade multitela”<sup>21</sup>, são poucos os espaços na formação inicial e continuada dos formadores de professores quando se trata de discutir e planejar propostas educativas qualificadas e críticas na perspectiva das TICs.

Conforme pesquisadores como Rivoltella (2009, 2012), Fantin (2008, 2012), Belloni (2005, 2012), Sancho e Alonso (2012), Buckingham (2007, 2010), Silverstone (2005) e Pires, Lazzarotti Filho e

---

<sup>21</sup> O pesquisador Pier Cesare Rivoltella utiliza a expressão ‘sociedade multitela’ para descrever o fenômeno de multiplicação dos espaços de acesso à informação e dos modos de ver. Na sociedade multitela, a comunicação acontece no interior de um novo espaço que torna possível o compartilhamento de significados e de relação entre os sujeitos, mesmo que prescindida da sua colocação no mesmo lugar.

Lisbôa (2012), um dos aspectos importantes para garantir a formação crítico-reflexiva para agir no contexto permeado pelas TICs é pensar que a discussão pura e simples do uso das ferramentas tecnológicas nos cursos de formação de professores não é suficiente, ao contrário do que é, muitas vezes, proposto pela própria legislação para a educação. É desejável que os estudantes e formadores de professores construam modos de apropriação crítica das tecnologias e suas linguagens, contribuindo para o surgimento de propostas metodológicas inspiradas na mídia-educação.

Uma possibilidade para superar a atual organização curricular, tradicional, é compreender o currículo como espaço aberto às novas aprendizagens e diferentes formas de educar a partir da problematização das experiências obtidas por estudantes e formadores no âmbito da cultura digital. É preciso compreender que isso envolve a intensa relação com as diferentes tecnologias de informação e comunicação, pois, como assinala Sacristán (2000, p.19) “uma escola ‘sem conteúdos’ culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida.” Nesse sentido, Fantin (2012) sugere que o currículo seja compreendido como prática cultural e social, capaz de colocar os conhecimentos curriculares em contexto e de articulá-los aos conhecimentos adquiridos fora das instituições de ensino. Isso auxiliaria no desafio de ler e escrever na cultura digital, que pode contar com apoio em propostas de mídia-educação:

Em uma concepção de currículo como prática cultural ele é entendido como um conjunto de experiências no contexto da formação que envolve um sistema de valores, comportamentos e conhecimentos e não apenas relações entre formas e conteúdos a assimilar. Nessa perspectiva, o currículo envolve todo tipo de aprendizagem e de ausências que os alunos podem ter pelo fato de estarem sendo “escolarizados”. [...] Saber os repertórios que os estudantes trazem do cinema, da televisão, dos quadrinhos, da literatura, da mídia, das redes sociais e da cultura digital é fundamental, não só como ponto de partida para ancorar os conhecimentos sistematizados, mas para ampliar esse capital cultural. Sobretudo para relacionar tais saberes com as competências multimídias construídas em contextos de uso das mídias e tecnologias, como internet, celular e outras ferramentas, que constroem experiências e

discursos que compõem o currículo extraescolar na sociedade atual (FANTIN, 2012, p.69-70).

As universidades e os formadores de professores não podem mais negligenciar os saberes e as experiências com as TICs que são apreendidos nas escolas paralelas, as experiências e saberes que os estudantes vivenciam cotidianamente. É importante reconhecer que as TICs supõem uma ampliação e redefinição das formas de ler, escrever e expressar que são tradicionalmente estudadas nos currículos, e também que essa mudança ocorre à medida que são diversificados os próprios suportes de leitura e escrita, conforme explica Sancho (2006, p. 55):

Na sociedade atual, saber utilizar a linguagem abreviada para mandar uma mensagem sms ou participar em um chat é tão importante quanto conhecer a linguagem articulada de uma folha de reclamação, de uma carta formal ou de um informe profissional (tradução da pesquisadora).

A partir dos usos intensivos das TICs vão surgindo novas educações, caracterizadas pelo uso de diferentes suportes tecnológicos e diferentes linguagens (multimídia, hipertextual, visual, digital, sonora etc.) e significados que precisam ser compreendidos e tratados pedagogicamente no currículo dos cursos de formação de professores<sup>22</sup>. Caso contrário, corre-se duplo risco: de que a educação para as TICs se restrinja à exacerbação da técnica, desconsiderando o caráter crítico e produtivo dessas ferramentas tecnológicas; e de perpetuar uma formação de professores que não prepara para a compreensão e diálogo com as linguagens (mediatizadas) e competências adquiridas e utilizadas pelas crianças e jovens fora da escola.

Esse modelo curricular, no qual as questões das TICs são tratadas na perspectiva da mídia-educação, implica o abandono da organização disciplinar que envolve, quase sempre, a criação de um novo componente

---

<sup>22</sup> De acordo com Fantin (2012), esse contexto tem gerado novos desafios ao campo da mídia-educação, que vem sendo entendido como *new media education* (nova mídia-educação). Essa expressão foi cunhada na língua inglesa para se referir às novas necessidades de educação com, para e por meio das TICs diante do desenvolvimento tecnológico, da fusão/convergência entre as TICs tradicionais e as novas tecnologias e de novas formas de interação com essas tecnologias no âmbito da cultura digital.

curricular para tratar sobre o tema das TICs ou, ainda, a abordagem dessa temática vinculada à disciplina de línguas – entendendo, conforme aponta Gonnet (2004), que todos os componentes curriculares são ocasiões para tematizar as TICs, sob a perspectiva de uma educação orientada para questionar, compreender e dar sentido aos usos das ferramentas tecnológicas.

## 1.2 MÍDIA-EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL

Pesquisadores de diferentes países têm se dedicado à pesquisa e à reflexão sobre as questões da mídia-educação e suas possibilidades educativas e, com o surgimento de novas TICs, tais estudos se intensificaram. Eles buscam também compreender como se aprende e como são desenvolvidas as práticas pedagógicas na perspectiva da cultura digital e dos (novos) letramentos – conforme destacam Fantin (2012); Rivoltella (2009, 2012), Belloni, (2010, 2012), Girardello e Orofino (2012), Aguaded e Pérez Rodríguez (2011), Lankshear e Knobel (2008), Buckingham (2007, 2010), Tufte (2002).

A constituição do campo de estudo e de intervenção da mídia-educação, inicialmente denominado como ‘educação para as mídias’ (GONNET, 2004), teve origem a partir do contexto contemporâneo caracterizado pela interação humana com as TICs e pela onipresença dessas tecnologias nas esferas da vida social. Segundo Pires, Lazzarotti e Lisbôa (2012), a mídia-educação foi compreendida como um meio de leitura crítica dos conteúdos culturais difundidos pelos meios de comunicação e pelas tecnologias, especialmente a televisão no contexto europeu da década de 1950, e indispensável para o exercício da cidadania e para a atuação na vida pública.

Em um primeiro momento, as propostas de integração das TICs aos processos formativos e educacionais apontavam para duas grandes dimensões. A primeira tomava as TICs como ferramentas de apoio didático-pedagógico, enfatizando sua dimensão instrumental, e como objetos de estudo, com o objetivo de promover a leitura crítica das informações transmitidas pelos suportes tecnológicos. Essa última forma de tomar as TICs é decorrente da grande preocupação, por parte da sociedade, com os impactos socioculturais gerados pelas mensagens midiáticas, o que levou ao surgimento de abordagens críticas de análise do conteúdo das TICs por volta da década de 70 e início dos anos 80.



Mais tarde, diante do advento das tecnologias digitais e da sua proliferação por toda parte, sobretudo do desenvolvimento de interfaces mais acessíveis e fáceis de lidar, as formas de interação com as TICs e os seus usos foram modificadas. A relação com essas tecnologias passou a ser mais interativa e dinâmica: o usuário não exerce apenas o papel de receptor de mensagens, ele passa, também, a ser produtor/comunicador de cultura. Nesse contexto, as crianças e os jovens apresentam, na sua maioria, uma competência cultural ligada às TICs (ou ‘competência digital’) diferente daquela dos seus professores, que lhes possibilita produzir novos conteúdos por meio das tecnologias. Esse tipo de produção, feita pelos usuários, tende a se tornar cada vez mais presente nas propostas de mídia-educação, tendo em vista a ampliação do acesso às tecnologias interativas – embora se reconheça que o sentido da aprendizagem por meio dessa produção precisa ser estudado de forma mais sistemática e profunda.

O campo que envolve a mídia-educação também passou por mudanças, a fim de melhor adaptar-se à nova realidade e possibilitar a intervenção na formação educacional de crianças, jovens e adultos no âmbito das TICs. Com isso, seria acrescentada ao seu campo teórico e prático mais uma dimensão ligada ao desenvolvimento de competências para produção e criação de conteúdos nas diferentes linguagens por meio dos suportes tecnológicos. Tal necessidade de mudança na mídia-educação, influenciada pela nova conjuntura social com as TICs, foi destacada por Fantin (2006, p. 86): “não se faz mídia-educação só com leitura crítica e uso instrumental das mídias, sendo necessário aprender a “escrever” com as linguagens das mídias”.

Pode-se entender a mídia-educação<sup>23</sup> como um campo teórico-metodológico interdisciplinar que visa estabelecer mediações pedagógicas no âmbito educacional com as TICs e a cultura, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades críticas e autônomas de comunicação, expressão e interação diante dos meios tecnológicos. Ela possui três dimensões educativas, que segundo Fantin (2006) não podem andar separadas, pois uma completa o sentido da outra e seu uso integrado caracteriza a mídia-educação. Nesse sentido, Aguaded e Pérez Rodriguez (2011), compreendem que ensinar e aprender com as TICs requer o

---

<sup>23</sup> O diálogo com o conceito de mídia-educação, bem como com as suas dimensões educativas é realizado e aprofundado na discussão dos resultados de pesquisa apresentados nos capítulos a seguir.

emprego de metodologias de ensino e de pesquisa que alterne práticas de leitura crítica dos meios com atividades de produção e criação de novos conteúdos e linguagens. As dimensões da mídia-educação podem ser definidas como:

- Técnico-instrumental: refere-se a educar com as TICs, empregando as diferentes tecnologias como ferramentas didático-pedagógicas, priorizando o seu uso instrumental. Destaca-se nessa dimensão, a função das TICs como suporte pedagógico, facilitando a organização do trabalho docente e a transposição didática do conteúdo;

- Objeto de estudo ou análise da mídia: propõe educar para as TICs, conduzindo à leitura e reflexão crítica e autônoma no campo educacional acerca do discurso veiculado pelos meios, dos usos sociais das ferramentas tecnológicas e de suas linguagens. Isto é, as TICs são entendidas como conteúdo curricular;

- Expressivo-produtiva: compreende educar por meio das TICs, visando favorecer a expressão e a comunicação com a produção/criação de novos conteúdos tecnológico-midiáticos no contexto educativo, buscando enfatizar o caráter colaborativo e criativo das TICs nas práticas pedagógicas.

No caso brasileiro, mesmo sem haver políticas educacionais oficiais para a mídia-educação, é possível perceber algumas tentativas de aproximação às questões dessa temática na legislação educacional vigente – embora, na maior parte, a ênfase esteja centrada na dimensão metodológica ou instrumental das TICs. Essa perspectiva presente nas políticas para a educação está associada ao fato de que a dimensão instrumental das tecnologias foi amplamente difundida no Brasil nos anos 70 e 80, atrelada à área de tecnologia educacional, influenciada por concepções tecnicistas de ensino. Por essa razão, o desenvolvimento de propostas com abordagem crítica das TICs nas instituições de ensino é mais recente<sup>24</sup>.

A introdução das TICs nas instituições de ensino ocorreu e vem ocorrendo e, hoje, grande parte das atividades educativas ocorre por meio do uso dessas tecnologias como recursos pedagógicos – ou seja, o ensino

---

<sup>24</sup> Segundo Belloni (2012), no Brasil, as primeiras experiências de mídia-educação ocorreram nos anos 1980, de forma diluída pelo país e sem apoio de políticas educacionais, sendo promovidas por educadores e comunicadores – muitas vezes, ligados à associações ou igrejas. Somente mais tarde começou o movimento de questionar o papel das TICs nas instituições formais de ensino.

utiliza as tecnologias, mas não houve, para isso, a discussão em torno dessas ferramentas, dos conteúdos e das suas implicações. De acordo com Gonnet (2004) e Gutiérrez e Tyner (2012), o uso dos computadores e dos recursos de informática foi confundido com educação para as mídias ou mídia-educação<sup>25</sup>. O problema dessa situação não está nas propostas desenvolvidas na perspectiva das TICs como ferramentas metodológicas ou didáticas, mas em, sobretudo, não considerar, na construção dessas experiências, o potencial crítico e expressivo-produtivo das TICs, que pode ser desenvolvido e tratado pedagogicamente a partir da mídia-educação.

Conforme enfatizam Tufte e Christensen (2009), ao se estabelecer propostas educativas na perspectiva das TICs é importante considerar uma abordagem ampla às tecnologias de informação e comunicação, uma abordagem que habilite crianças, jovens e adultos à comunicação, à busca de informação, ao compartilhamento de conhecimentos e ao uso de diferentes tecnologias em diferentes contextos.

A partir da reflexão que vem sendo feita, é possível afirmar que a mídia-educação compreende o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades, conforme sistematizado a seguir:

- a) saber utilizar as ferramentas tecnológicas para acessar, manipular/manusear e compartilhar a informação;
- b) capacidade de compreensão: analisar e interpretar as mensagens midiáticas, considerando os diferentes formatos (textual, visual, oral, audiovisual, digital);
- c) capacidade para criar, produzir informações utilizando as TICs;
- d) capacidade para situar qualquer informação, independentemente da linguagem e suporte tecnológico, em seu contexto de produção.

Esse conjunto de habilidades e competências decorrentes da mídia-educação gera aquilo que, na literatura científica, vem sendo

---

<sup>25</sup> O desenvolvimento de habilidades técnicas para o uso das TICs também pode ser caracterizado como alfabetização tecnológica ou alfabetização em tecnologia, de acordo com o documento da UNESCO intitulado Padrões de competência em TIC para professores. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>>. Acesso em 10 out. 2014.

denominando letramento digital<sup>26</sup> – cada vez mais é preciso conviver com e educar para o letramento no papel e o letramento na tela do computador, do celular, do *tablet*, da lousa digital etc. O oferecimento de uma formação educacional capaz de desenvolver e ampliar as competências e habilidades críticas de leitura e escrita/produção na perspectiva das TICs torna-se uma questão fundamental. Esse letramento digital ou letramento inserido na cultura digital pode ser compreendido como

um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (SOARES, 2002, p. 151).

De acordo com Soares (2002), ao se compreender o letramento como um fenômeno intimamente associado aos aspectos culturais e sociais que envolvem a história da humanidade, é praticamente impossível não considerar o letramento no âmbito das TICs. Assim, se há a intenção de educar as crianças, os jovens e os adultos para ler o mundo, interpretá-lo e reescrevê-lo de forma competente, é necessário que eles compreendam a linguagem midiática, tecnológica e digital como parte do ambiente e da vida e desenvolvam habilidades para agir no universo da escrita e da leitura mediado pelas TICs – que representam novas formas de produzir sentidos, cultura e conteúdos, constituindo-se, portanto, como uma nova forma de letramento na contemporaneidade.

A importância de educar para o âmbito das TICs e da cultura digital na perspectiva do letramento digital também é apresentada por Gutiérrez e Tyner (2012)

La alfabetización necesaria para el siglo XXI habrá de ser necesariamente “mediática” – dada la importancia de los medios hoy en día -, “digital”, ya que la mayor parte de la información que se maneja está digitalizada – y multimodal – por la

---

<sup>26</sup> Oriundo do termo em língua inglesa *digital literacy*, que corresponde ao domínio técnico e dos usos sociais das TICs, envolvendo uma alfabetização integrada ao letramento. Não desconhecemos, entretanto, que para algumas correntes, sobretudo baseada em Paulo Freire, alfabetização seria o termo que englobaria esses dois processos.

convergencia de texto, sonido, imagen, video, animación (p.35).

Ao considerar que, na sociedade atual, as formas de linguagem se apresentam de maneira interpostas e se mesclam entre diferentes formatos (como textos, imagens e áudios, sendo cada vez mais multimídia, hipertextual e digital), diferentes letramentos se tornam necessários, seja para ler ou para escrever nesses diferentes formatos, linguagens e gêneros. Diante do rápido desenvolvimento de novas tecnologias e da convergência das ferramentas tecnológicas para uma interface digital, o campo que trata da mídia-educação também precisou se renovar e trabalhar com novas abordagens.

A então nova realidade das TICs originou o encontro de um grupo de pesquisadores de países de língua inglesa, no ano de 1994, nos Estados Unidos, para discutir as novas práticas de leitura e escrita que estavam surgindo com o desenvolvimento de tais tecnologias. Segundo Cope e Kalantzis (2009), o *New London Group* como foi denominado tal grupo, ao perceber que o mundo estava mudando junto com as mudanças tecnológicas e com o surgimento de novas tecnologias, que alteram as formas de linguagem e de expressão, compreendeu que os currículos escolares não poderiam mais continuar insensíveis à tal realidade, restritos às formas de ler e escrever tradicionais (analógicas): era necessário problematizar, por meio de novas práticas pedagógicas, esses diferentes letramentos.

Para Lankshear e Knobel (2008), os novos letramentos são tipos de fenômenos diferentes do letramento tradicional ou convencional, centrado na letra impressa ou escrita. Surgem por meio de formas multimídia e hipertextual, encontradas no meio digital. Para os autores, dentre os letramentos, uma modalidade tem sido bastante difundida e se torna necessária no contexto atual: o letramento digital. Contudo, como destaca Buckingham (2010), boa parte das propostas de mídia-educação, ao desenvolver competências de letramento digital, é baseada em definições e orientações essencialmente funcionais, relacionadas ao manejo das ferramentas tecnológicas, numa clara tendência a reduzir o letramento digital a uma questão técnica ou a competência digital. Gutiérrez e Tyner (2012) explicam que a competência digital consiste em apresentar habilidades para buscar, obter, processar e transmitir informações, agregando habilidades que vão desde o acesso à informação até sua transmissão em distintos suportes tecnológicos. Nesse sentido, o

letramento digital se limitaria principalmente a dois aspectos: os usos técnicos das ferramentas informáticas e o acesso à informação. Quanto ao primeiro, um dos exemplos mais evidentes são as capacitações oferecidas aos professores no âmbito das TICs: elas enfatizam os conhecimentos sobre como funcionam os computadores e recursos de informática, mas não tratam de sua integração às práticas pedagógicas ou de como buscar a compreensão dos usos sociais desses recursos. E o segundo aspecto citado, que é acesso à informação, trata da obtenção da informação com a utilização das TICs, mas deixando de lado a contextualização desse conteúdo – ou seja, a sua análise crítica.

Buckingham (2010) reconhece que uma das dimensões do letramento digital é questão operacional de aprender a usar as ferramentas tecnológicas ou fazer uso das tecnologias educacionais (como programas e plataformas virtuais de aprendizagem). O autor apresenta, porém, a partir desse cenário, outras características da educação com/para/por meio das TICs que fazem parte do que são os conhecimentos e as habilidades necessários para o desenvolvimento das competências relacionadas ao letramento digital – dentre elas, estão: aprender a fazer uso competente das inúmeras informações presentes e veiculadas pelos suportes digitais (televisão, rádio, celular, internet, jornal etc.), compreender como as tecnologias digitais são utilizadas por determinados grupos empresariais e sociais, especialmente com relação à publicidade, e, finalmente, tornar-se autor de conteúdos utilizando as TICs, sob os preceitos da ética e da autoria responsável – sendo essa condição indispensável para o exercício da cidadania de crianças, jovens e adultos no contexto da sociedade digital.

As experiências mídia-educativas, visando o desenvolvimento do letramento digital, devem ser concebidas, portanto, como possibilidades de interação, apropriação crítica e de aprendizagem autônoma com as TICs, superando a fascinação técnica despertada pelas tecnologias e pelas ferramentas e a sua inserção meramente instrumental nos processos de aprendizagem. Diante do conjunto apresentado, pode-se entender a mídia-educação como campo teórico-metodológico que trata da apropriação e produção crítica e criativa das TICs no contexto educacional, podendo representar um importante caminho a ser seguido para que as instituições de ensino e formadores de professores possam desenvolver as competências necessárias para o letramento na perspectiva midiática e digital.

## **CAPÍTULO 2 - CONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA: AS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (IFES) INVESTIGADAS**

*Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A presença distante das estrelas!  
(Das Utopias - Mário Quintana)*

Para compor o campo de pesquisa, optou-se por investigar três universidades federais criadas a partir do ano de 2008 na região Sul do Brasil, a saber: Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Universidade da Fronteira Sul (UFFS) e Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Essas universidades apresentam características em comum que, ao mesmo tempo que as tornam semelhantes, as diferenciam das demais universidades consolidadas e metropolitanas no Brasil. São universidades cujas trajetórias se cruzam – seja pela situação geográfica, política e/ou social. Elas foram criadas com o objetivo de aproximar o Brasil de outros países da América Latina, além de contribuir para o desenvolvimento sustentável de regiões periféricas brasileiras e latino-americanas. A escolha de sediar as novas universidades em regiões (cidades) fronteiriças é justificada pelas ideias de diálogo e de interação regional, características de tais localidades.

As principais características que aproximam as três universidades citadas são as seguintes: elas são recentes, fundadas em 2008 (Unipampa), 2009 (UFFS) e 2010 (UNILA); são universidades de fronteira geográfica, pois localizam-se em regiões de bi ou tríplice fronteira entre Brasil, Uruguai, Argentina e/ou Paraguai; são universidades que, geograficamente, estão distantes das grandes cidades, das capitais estaduais e da capital nacional, ou seja, são originárias das margens (HALL, 2011), daquilo que está distante do centro; foram criadas a partir de fortes reivindicações democráticas das sociedades que vivem nessas regiões fronteiriças e que, por muitas décadas, ansiavam por ensino superior público e de qualidade; e, finalmente, por serem universidades muito novas, vêm tentando superar as dificuldades de infraestrutura e de falta de professores e servidores técnico-administrativos, comprometidas na tarefa de educar e de contribuir com formas mais justas e igualitárias de vida entre os povos. Essas universidades trazem em seus projetos

institucionais sonhos e aspirações de transformar a sociedade por meio da educação e da produção e compartilhamento de novos conhecimentos, que alimentam utopias de um mundo sem fronteiras, sem barreiras e sem classes.

Outra característica dessas universidades é que elas têm o compromisso de formar profissionais comprometidos com suas áreas de atuação. Elas mostram preocupação em incluir, nos processos de formação e nos currículos, aspectos da cultura e da história regional, além da tentativa de atender às demandas e aos interesses dos contextos socio-regionais de inserção de cada instituição. Sobre isso, tomamos, como exemplo, duas das três universidades estudadas: por meio da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento regional. A UFFS, por exemplo, sendo situada em uma região que apresenta sérios problemas com a falta de professores qualificados para atuar em escolas, tem mais da metade dos seus 44 cursos de graduação dedicada às licenciaturas. A UNILA também apresenta como um de seus objetivos a contribuição com o desenvolvimento da sua região, por meio da produção e difusão de novos conhecimentos, sendo voltada e articulada tanto ao contexto global quanto ao seu entorno regional, o latino-americano. Isso é expresso nos princípios orientadores da construção da universidade:

É importante assinalar que a vocação regional da Unila será trabalhada em perspectiva universal de forma a abrir espaços intelectuais de reflexão integrada com o local, o regional e o universal, evitando-se os reducionismos que não contribuem para uma perspectiva planetária de mudanças e inovações. O grande desafio da Unila é o de construir uma universidade que responda simultaneamente a sua vocação nacional e latino-americana no macro dos compromissos do novo milênio (A UNILA EM CONSTRUÇÃO, 2009, p.17)<sup>27</sup>.

É sabido que, historicamente, as populações que habitam as regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos no Brasil geralmente

---

<sup>27</sup> O livro “A UNILA em construção: um projeto universitário para a América Latina” pode ser consultado em: <<http://unila.edu.br/sites/default/files/files/Unila%20em%20constru%C3%A7%C3%A3o.pdf>>



são as mais prejudicadas e menos assistidas pelas políticas públicas, sobretudo no que tange ao acesso à educação, aos serviços de saúde e aos bens culturais e artísticos. Dessa forma, uma das características dessas regiões de fronteira é o predomínio da oferta do ensino superior privado. Isso é ocasionado, em grande parte, devido à distribuição desigual de instituições de ensino superior federal no território nacional. Como uma tentativa de interferir nesse cenário e minimizar problemas sociais, econômicos e regionais derivados da dificuldade de acesso – além da permanência – à educação superior, em 2007, por meio do Decreto 6.069, o governo federal criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)<sup>28</sup>. Tal programa é vinculado ao Plano Nacional de Educação, que promoveu, na última década, o crescimento significativo da oferta do ensino superior público federal. O REUNI incentiva a criação de novas universidades e institutos federais, bem como a ampliação do número de vagas e novos cursos nas universidades federais já consolidadas. Foi, então, a partir do programa REUNI, com a intenção de contribuir para a melhoria das condições de vida e promover relações mais justas por meio do acesso à educação, que foram criadas as três instituições de ensino que compõem o campo de estudo desta investigação.

O reconhecimento da importância da educação como processo formativo e transformador na vida dos seres humanos e como um dos pilares para o desenvolvimento político-econômico, sociocultural e educacional das regiões de fronteira se faz presente nas principais justificativas da expansão da rede de universidades públicas federais. Isso vem acontecendo com os cursos de formação de docentes e com a criação de novas vagas e políticas de melhoria da qualidade de ensino. Destaca-se, no entanto, que apenas a oferta de novos e mais cursos e de novas instituições de ensino não é suficiente; urge a necessidade do comprometimento com a qualidade de ensino, com a infraestrutura e com a valorização dos professores, tanto por parte dos órgãos governamentais quanto por parte das instituições formadoras, das redes de ensino básico (públicas e privadas) e da própria sociedade.

No decorrer do presente capítulo, serão apresentados, de forma descritiva, fragmentos da história de criação, implantação e

---

<sup>28</sup>Ver na íntegra as diretrizes do REUNI via Decreto 6.069. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12261&Itemid=1085](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12261&Itemid=1085)> Acesso em 22 nov. 2011.

funcionamento de cada uma das três universidades pesquisadas. Será explicitada, também, a maneira como elas se orientam acerca da inserção das dimensões da mídia-educação e da cultura digital, nos currículos (ensino, pesquisa, extensão). Para a organização metodológica deste capítulo, optou-se pela descrição de cada instituição, seguindo a mesma sequência cronológica da entrada no campo de pesquisa. Assim, a próxima seção deste capítulo trata da UFFS, seguindo-se seções sobre a UNILA e a Unipampa<sup>29</sup>.

## 2.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

A vontade de ter uma universidade federal na Mesorregião Fronteira Mercosul é antiga. Durante décadas o assunto foi pauta nos meios de comunicação, nas instituições de ensino e nas mais diversas esferas sociais. Mas foi em 2005 que entidades, ONGs, igrejas e movimentos sociais conseguiram uma coesão para criar o Movimento Pró-Universidade Federal. Nesse ano também veio a primeira sinalização de possibilidade de implantação de uma universidade pelo governo federal.<sup>30</sup>

Passados quatro anos desde as primeiras manifestações do movimento Pró-Universidade Federal, a criação oficial da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) se concretizou, no final de 2009, com a Lei 12.029, assinada pelo presidente da república na época, Luiz Inácio Lula da Silva. A UFFS está localizada na mesorregião da grande fronteira

---

<sup>29</sup> Ao reconhecer que as instituições e os cursos investigados encontram-se em um processo efervescente de mudanças, decorrentes da sua implantação e institucionalização, após a conclusão do campo de pesquisa, foi retomado o contato com as instituições. Foi realizada, também, a leitura dos documentos disponíveis na página *web* de cada universidade, procurando atualizar algumas das informações obtidas, sobretudo no que tange as experiências de mídia-educação desenvolvidas e a infraestrutura. Assim, no decorrer do texto, à medida que é descrito o campo de pesquisa, busca-se tecer algumas atualizações.

<sup>30</sup>Disponível em:

<[http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=85&Itemid=826](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=826)> Acesso em 17 mar. 2014.

sul, abrangendo: o sudoeste do Paraná, com *campi* nas cidades de Realeza e Laranjeiras do Sul; o oeste de Santa Catarina, com um *campus* na cidade de Chapecó (onde fica, também, a reitoria da universidade); o noroeste do Rio Grande do Sul, com *campi* nas cidades de Erechim, Cerro Largo e Passo Fundo.

A criação da UFFS foi alicerçada em um processo de democratização e interiorização da educação superior no país e no atendimento das características identitárias do contexto social onde está inserida. As principais justificativas para a sua criação foram: 1) as reivindicações históricas da sociedade por ensino superior público, gratuito e de qualidade; 2) a necessidade de combater as desigualdades sociais na região conhecida como mesorregião fronteira sul; 3) estimular o desenvolvimento regional integrado e sustentável – condição essencial para a permanência dos cidadãos na região.

A criação da UFFS foi resultado de um movimento social, chamado de Pró-Universidade Federal<sup>31</sup>, que reuniu diferentes segmentos da sociedade da região em torno de manifestações que reivindicavam a implantação da universidade pública, visando atender uma parcela da população brasileira que apresentava inúmeras dificuldades no acesso ao ensino superior e na qualificação profissional. Tais manifestos alcançaram o Ministério da Educação, que nomeou uma comissão de implantação com integrantes do próprio Ministério, da Universidade Federal de Santa Maria, da Universidade Federal de Santa Catarina e do movimento Pró-Universidade Federal. Essa comissão realizou vários debates públicos, em uma tentativa de discutir com a comunidade regional a criação e a viabilidade da nova universidade. Em 2008, foram iniciadas as visitas às cidades dos cinco *campi* da UFFS e foram definidos os locais provisórios de sua instalação.

É importante esclarecer que, enquanto um processo de criação de uma nova universidade tramita no Congresso Nacional, as comissões de implantação das novas universidades apoiadas por universidades tutoras, as quais têm a função de prolar todos os atos que as novas universidades ainda não possuem competência legal para realizar, até que o projeto de Lei seja aprovado pelo Congresso e sancionado pelo Presidente da

---

<sup>31</sup> Dentre os movimentos sociais que fizeram parte da criação e implantação da UFFS na região, destacam-se, a Via Campesina e a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar da Região Sul (Fetraf-Sul), que assumiram a liderança do movimento Pró-Universidade Federal.

República. No caso da UFFS, embora outras instituições de ensino superior, como a UFSM, tenham contribuído com o processo de concepção da nova universidade, o Ministério da Educação assinou um acordo de cooperação apenas com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a qual conduziu as primeiras reuniões de trabalho da comissão de implantação da UFFS. A UFSC auxiliou na elaboração do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e, posteriormente, na definição dos primeiros cursos universitários a serem oferecidos, bem como na elaboração dos Projetos Pedagógicos desses cursos. Além do assessoramento na área acadêmica, a UFSC também auxiliou na implantação de processos na área administrativa e patrimonial, como a realização dos primeiros editais para a aquisição de equipamentos, mobiliário, acervo bibliográfico, compra de passagens e apoio logístico às reuniões da comissão de implantação e outras, dela decorrentes. Como presidente da comissão de implantação da UFFS, foi nomeado o professor Dilvo Ristoff que, mais tarde, se torna o primeiro reitor *pró-tempore* da instituição.

Os registros fotográficos<sup>32</sup> a seguir representam momentos que marcaram a trajetória histórica da UFFS. Eles ilustram desde a participação da sociedade que vive na mesorregião da grande fronteira sul, que manifestou-se em favor da universidade, até os primeiros trabalhos da comissão de implantação.

---

<sup>32</sup> Acredita-se que as fotografias e imagens exibidas neste capítulo ajudarão a transmitir características importantes dos casos estudados.



Figura 1 – Manifestação dos participantes do Movimento Pró-Universidade Federal realizada nas cidades da Mesorregião Fronteira Sul. Fonte: *Site Institucional da UFFS.*



Figura 2 – Audiência pública promovida pelo Movimento Pró-Universidade Federal na cidade de Laranjeiras do Sul/PR que promoveu o debate, com a comunidade, acerca da criação da universidade. Fonte: *Site Institucional da UFFS.*



Figura 3 – Primeira reunião da Comissão de Implantação, realizada nas dependências da UFSC na cidade de Florianópolis/SC. Fonte: *Site Institucional da UFFS*.

Durante o período de dezembro de 2009 até março de 2010, diretores, coordenadores dos *campi* e pró-reitores foram nomeados, os primeiros servidores técnico-administrativos e docentes iniciaram as suas atividades na instituição, os primeiros equipamentos, como computadores e mobiliário, e a parte de infraestrutura, como prédios e carros, foram adquiridos; houve a abertura dos processos legais para construção dos espaços físicos da universidade nos cinco *campi* e a lista dos primeiros estudantes foi divulgada. A data que marca a constituição completa da comunidade acadêmica da UFFS foi 29 de março de 2010, praticamente cinco anos após o início das atividades do Movimento Pró-Universidade Federal.

Atualmente, a instituição possui seis *campi* e oferece 44 cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas), 11 cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e 4 cursos de pós-graduação *Strictu Sensu*. É importante dizer que dos 44 cursos de graduação oferecidos pela instituição, grande parte está voltada as Ciências da Educação, sendo 25 cursos de licenciatura distribuídos nas diferentes áreas do conhecimento. Tal fato evidencia que as licenciaturas representam papel importante na construção, bem como na implantação da universidade na mesorregião grande fronteira Sul.

A partir dos dados colhidos no campo de pesquisa, seja por meio das observações ou da análise documental, é possível apontar que o número elevado de cursos de licenciatura está relacionado principalmente a dois aspectos: 1) a atenção, por parte do Projeto Pedagógico Institucional da UFFS, às diretrizes da política nacional para a formação de professores do Ministério da Educação (Plano Nacional de Educação, Lei número 10.172/2001), à Lei de Diretrizes e Bases (LDB/9.394-96) e às Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (CNE/CP Resoluções n. 01/2002 e n. 02/2002), além do próprio Programa REUNI, que orienta e incentiva a criação de novos cursos de licenciatura nas diferentes áreas do saber; e 2) a demanda regional por (mais e novos) profissionais qualificados para atuar nos diferentes níveis de ensino, que possam contribuir com o desenvolvimento educacional, cultural e social de crianças, jovens e adultos da região.

Além das licenciaturas, a área das Ciências Rurais e Agrárias também tem presença marcante entre os cursos de graduação e de pós-graduação oferecidos na UFFS. Isso se justifica porque a região de inserção dessa universidade baseia-se em uma economia centrada, principalmente, na agricultura familiar e campesina. Dessa forma, um dos objetivos da nova universidade é contemplar essa característica regional por meio da oferta de cursos na área das Ciências Agrárias, voltados para o desenvolvimento sustentável, a fim de repensar a modernização do campo, a distribuição de renda e a organização da vida nesse local. Isso é destacado no texto do Projeto Pedagógico Institucional, em seus princípios fundantes: “uma universidade que tenha na agricultura familiar um setor estruturador e dinamizador do processo de desenvolvimento”<sup>33</sup>.

Quando tiveram início as atividades da universidade, ela não possuía instalações próprias – elas foram e continuam sendo construídas, ao mesmo tempo em que ocorre o processo de institucionalização da universidade nos atuais seis *campi* de abrangência. Inicialmente, a instituição começou seu funcionamento ocupando espaços provisórios e improvisados, comprados e/ou alugados temporariamente nas cidades-*campi*. A maioria desses espaços apresentava a necessidade de reformas e obras de ampliação, possibilitando, mesmo que provisoriamente, o

---

<sup>33</sup> Retirado do site institucional da UFFS. Disponível em: <[http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=87&Itemid=825](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=87&Itemid=825)> Acesso em 24 abr. 2014.

funcionamento da UFFS nesses locais e, especialmente, viabilizando o início das atividades de ensino.

Atualmente, o cenário vivenciado está diferente porque, aos poucos, as instalações definitivas dos *campi* vêm sendo concluídas e entregues à comunidade acadêmica, que vai se deslocando e ocupando esses novos espaços, minimizando problemas como a falta de salas de aula ou de laboratórios de ensino e pesquisa. Por outro lado, é preciso reconhecer que muitas dessas obras necessitam, ainda, de melhorias, tanto no quesito que trata do acesso ao *campus* (estradas sem pavimentação e iluminação, com pouca sinalização e de difícil acesso com o sistema de transporte público) quanto nas questões de infraestrutura física e de recursos materiais, que ainda não são suficientes para atender à demanda atual e de expansão da universidade.

Um dos exemplos dessa situação de precariedade no definitivo<sup>34</sup>, sendo um dos desafios a ser superado pela universidade, é o caso do restaurante universitário do novo *campus* Chapecó. No final do ano de 2013, as obras de estrutura física do restaurante universitário foram concluídas, mas seu funcionamento, que terá capacidade total de duas mil refeições por turno, ainda não ocorreu. Esse atraso é decorrente dos processos licitatórios de compra de materiais e de contratação do serviço de cozinha e manutenção do local, que ainda não foram realizados. Essa realidade é enfrentada também por outros *campi* da UFFS.

De modo geral, todos os *campi* da UFFS oferecem uma estrutura básica composta por salas de aulas, auditórios, laboratórios, biblioteca, laboratório de meios<sup>35</sup>, setor administrativo, salas de professores, salas de reuniões, além das áreas de convivência e restaurante universitário. É preciso destacar, também, que o projeto institucional da UFFS inclui a construção de moradia estudantil em cada cidade-*campi*. A estrutura

---

<sup>34</sup> Expressão cunhada para referir aos problemas de infraestrutura e operacionais apresentados pelas instalações definitivas da universidade, já que, desde a sua criação até o momento atual, as unidades acadêmicas funcionam em locais provisórios e acreditava-se que dificuldades referentes à infraestrutura, enfrentadas nas instalações provisórias, não se repetiriam no *campus* definitivo – o que não vem se confirmando. Tais problemas interferem no desenvolvimento das atividades acadêmicas, bem como no funcionamento do *campus* universitário.

<sup>35</sup> Espaços criados para servirem como salas de estudos em grupo ou individual e que estão equipados com computadores *desktop* e conexão de internet sem fio.



física se diferencia em cada campus, considerando o número de estudantes e os cursos oferecidos, uma vez que as demandas de espaços surgem também a partir das especificidades dos cursos e do perfil (das características) dos próprios *campi*, o que é constituído pelas pessoas envolvidas com aquele lugar. Assim, é possível encontrar um *campus*, localizado em uma região que apresenta relação acentuada com os esportes, que optou em construir ginásio esportivo como mais um espaço de formação educacional, sociocultural e de lazer à comunidade acadêmica; outro *campus* preferiu investir na criação de um laboratório de ensino de ciências para professores e estudantes da educação básica de escolas da região.

O laboratório de informática está entre os laboratórios que podem ser considerados de uso comum nos *campi*. Ele tem como principal finalidade o atendimento às atividades de ensino da instituição. Como a UFFS não dispõe de funcionários para o trabalho de monitoria nos laboratórios de informática, a entrada de estudantes é permitida somente se acompanhada de um professor. Por outro lado, é possível utilizar o serviço de internet sem fio da UFFS em qualquer lugar do *campus*, mediante solicitação de cadastro de usuário e senha – disponibilizados aos professores, estudantes e servidores técnico-administrativos na ocasião de seu ingresso na instituição. Tal serviço também é disponibilizado a visitantes, como pesquisadores, professores, estudantes e convidados externos, ao chegarem à universidade, em qualquer um dos seis *campi* universitários.

Em relação à dimensão tecnológica, cada professor, ao ingressar na universidade, recebe um computador portátil para seu uso pessoal, que é disponibilizado em seu local de trabalho, as salas coletivas de professores, que são divididas por áreas ou cursos de graduação. Essas salas de professores, nas unidades provisórias, foram adaptadas. Mesmo assim, há falta de infraestrutura adequada, como: espaço físico e rede de internet. Isso faz com que muitos professores optem por trabalhar no planejamento de aulas, avaliação de trabalhos acadêmicos, elaboração de projetos, dentre outras atividades, em outros locais, como em suas casas. Acredita-se que, com a mudança para o *campus* definitivo, tais problemas referentes à infraestrutura sejam superados, oportunizando melhores condições de trabalho aos professores. A seguir, segue ilustração de sala de professores em uma das unidades acadêmicas do *campus* Chapecó:



Foto 1– Sala de professores do curso de Pedagogia – *campus* Chapecó/Unidade Bom Pastor. Fonte: arquivo da pesquisadora.

Sobre a realidade pesquisada, é possível afirmar que a UFFS vem construindo sua identidade enquanto universidade de fronteira, buscando questionar-se, a partir dos seus professores, estudantes e técnico-administrativos, sobre o que significa produzir conhecimento nesse contexto. Dessa forma, a UFFS passa a desenvolver suas atividades acadêmicas e pedagógicas a partir desse autorreconhecimento e como sendo parte integrante desse espaço-fronteira. Esse é um dos diferenciais observados na UFFS, além da preocupação em ouvir as vozes e atender aos anseios das populações que fazem parte do entorno desta universidade.

A partir do cenário descrito a respeito da UFFS, da sua organização acadêmica e estrutural, parte-se para a análise descritiva dos documentos oficiais da UFFS encontrados. Será analisado, sobretudo, a forma como tais documentos orientam a integração da temática envolvendo as tecnologias de informação e comunicação (TICs). É necessário ressaltar que, devido ao momento atual, que envolve processo de estruturação da universidade, os documentos institucionais encontram-se em fase de construção e discussão entre e nas unidades acadêmicas. Dessa forma, foi possível apenas acesso ao Projeto Pedagógico Institucional, conforme descrito a seguir.

## A presença das TICs no Projeto Pedagógico Institucional da UFFS

O Projeto Pedagógico Institucional da UFFS encontra-se em construção e é disponibilizado, em versão parcial, na página *web* da instituição<sup>36</sup>. Ele traz informações sobre a história (recente) e criação da universidade, seus objetivos, perfil institucional e sobre a organização curricular dos cursos de graduação. Quando concluído, o Projeto Pedagógico Institucional integrará o Projeto de Desenvolvimento Institucional (que, atualmente, está tramitando no Conselho Universitário da universidade).

A análise do documento mostrou que o Projeto Pedagógico da UFFS apresenta, dentre os seus princípios orientadores, que tal universidade é pública, autônoma e democrática, comprometida com a pluralidade de pensamento, com a diversidade cultural. Além disso, ela também é comprometida com o desenvolvimento da sua região de inserção. Todos esses princípios podem ser observados no Projeto Pedagógico Institucional, pois nele encontra-se a afirmação de que a instituição pretende ser uma “Universidade de qualidade, comprometida com a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável e solidário da Região Sul do País”.

Com o intuito de alcançar os objetivos traçados e o perfil profissional almejado no Projeto Pedagógico Institucional, a UFFS apresenta, dentre suas estratégias, um modelo de organização curricular para os cursos de graduação que consiste em uma tentativa de criar unicidade entre as propostas de cursos. Com isso, almeja-se uma impressão de características comuns às diferentes formações profissionais. Tal organização curricular consiste, ainda, em uma estratégia pedagógica adotada para enfrentar os desafios relacionados às diferentes trajetórias educacionais que os estudantes ingressantes apresentam, com grande disparidade entre si. Considerando-se essa realidade, pensou-se em uma estrutura pedagógica baseada em três eixos curriculares, denominados: domínio comum, domínio conexo e domínio específico.

O domínio comum é desenvolvido, geralmente, no primeiro ano do curso e contempla componentes curriculares que são comuns a todos

---

<sup>36</sup>

Disponível

em:

<[http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=87&Itemid=825](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=87&Itemid=825)> Acesso em 21mai. 2014.

os cursos de graduação da universidade. De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional da UFFS, esse domínio objetiva: a) desenvolver, em todos os estudantes da UFFS, as habilidades e competências instrumentais consideradas fundamentais para o bom desempenho de qualquer profissional (capacidade de análise, síntese, interpretação de gráficos, tabelas, estatísticas; capacidade de se expressar com clareza; **dominar minimamente as tecnologias contemporâneas de informação e comunicação**); e b) despertar nos estudantes a consciência sobre as questões que dizem respeito ao convívio humano em sociedade, às relações de poder, às valorações sociais, à organização sócio-político-econômica e cultural das sociedades, nas suas várias dimensões (municipal, estadual, nacional, regional, internacional). Um componente curricular obrigatório chamado Informática Básica faz parte do núcleo comum. Esse componente deve ser ofertado na matriz curricular de todos os cursos da universidade de maneira semelhante.

O domínio conexo consiste em um conjunto de componentes curriculares que se situam em espaço de interface de vários cursos, sem, no entanto, serem caracterizados como exclusivos de um ou de outro. No caso das licenciaturas, por exemplo, são compartilhados os componentes curriculares dedicados à formação docente, como Didática Geral, Política Educacional e Legislação do Ensino no Brasil e Fundamentos da Educação, dentre outros. O domínio específico, por sua vez, se refere aos componentes curriculares que tratam dos conhecimentos (saberes e fazeres) específicos de cada profissão, caracterizando-a, então, na sua especificidade.

Decorrente dessa estrutura curricular, identificou-se que todas as graduações ofertadas pela UFFS contemplam, na sua matriz curricular, no mínimo um componente relacionado à informática ou às tecnologias de informação e comunicação (TICs), uma vez que essa é uma das temáticas pertencentes ao eixo de domínio comum. Alguns cursos como de Pedagogia (*campus* Chapecó e *campus* Erechim) e de Ciências Biológicas (*campus* Cerro Largo) oferecem mais um componente curricular, no domínio específico, voltado ao tema das TICs. Já no curso de Química (*campus* Cerro Largo), a temática relacionada às TICs é abordada apenas no eixo de domínio específico, o que não corresponde com a orientação institucional de inserir um componente curricular relacionado às TICs no domínio comum. Isso sugere que a estruturação

da matriz curricular desse curso não está centrada na organização curricular proposta pela UFFS.

São apresentados, no quadro abaixo, os cursos de formação de professores da UFFS distribuídos nos diferentes *campi* universitários e seus respectivos componentes curriculares que possuem relação com as TICs.

Quadro 2: Registros do campo de pesquisa – Realidade da UFFS quanto à inserção da temática das TICs nas propostas curriculares oficiais.

<b>Campus</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Componente curricular</b>
Cerro Largo Realeza	Química	Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de ciências e química ( <i>campus</i> Cerro Largo) Informática Básica ( <i>campus</i> Realeza)
Cerro Largo Realeza	Física	Computação Básica
Cerro Largo Realeza	Ciências Biológicas	Informática Básica Prática de ensino em Ciências/Biologia V: TICs no ensino de ciências ( <i>campus</i> Cerro Largo)
Cerro Largo Realeza Chapecó	Letras Português e Espanhol	Introdução à Informática
Chapecó Erechim	Ciências Sociais	Introdução à Informática
Chapecó Erechim	Filosofia	Introdução à Informática
Chapecó Erechim	História	Introdução à Informática
Chapecó Erechim	Pedagogia	Introdução à Informática Tecnologias Digitais e Educação
Erechim	História (Pronera)	Informática Básica
Erechim Chapecó	Geografia	Introdução à Informática
Erechim	Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza	Informática Básica
Chapecó	Matemática	Tecnologias na educação matemática
Laranjeiras do Sul	Interdisciplinar em Educação do Campo	Introdução à Informática
Laranjeiras do Sul	Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas	Informática Básica
Realeza	Ciências Naturais	Introdução à Informática

Sobre o Projeto Pedagógico Institucional, observa-se, de maneira geral, que a integração das TICs ocorre pontualmente quando trata da organização curricular, mais precisamente do núcleo comum. Ele orienta que todas as graduações da UFFS incluam nos currículos, em forma de componente curricular obrigatório, a oferta de, no mínimo, um componente curricular que apresente relação com as TICs, conforme observa-se no trecho a seguir:

Desenvolver em todos os estudantes da UFFS as habilidades e competências instrumentais consideradas fundamentais para o bom desempenho de qualquer profissional [...] dominar minimamente as tecnologias contemporâneas de informação e comunicação (Projeto Pedagógico Institucional)<sup>37</sup>.

Conforme o documento analisado, do conjunto de componentes curriculares que integram o chamado núcleo comum da UFFS, o que apresenta relação com a inserção curricular da mídia-educação é denominado Informática Básica (que boa parte dos cursos chamou de Introdução à informática). Sua ementa propõe a preparação do estudante para que ele domine o uso das ferramentas tecnológicas, enfatizando o caráter instrumental das TICs, fazendo com que elas sejam vistas apenas como recurso pedagógico. A organização do núcleo comum pode ser observada na imagem a seguir:

---

<sup>37</sup> Disponível em:

<[http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=87&Itemid=825](http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=87&Itemid=825)> Acesso em 19 mai. 2014.



Figura 4 – Ilustração da organização curricular da UFFS e conjunto de componentes curriculares que compõem o Núcleo Comum. Fonte: Página *web* da UFFS.

Na análise descritiva do Projeto Pedagógico Institucional da UFFS, disponibilizado parcialmente na página *web* da instituição ([www.uffs.edu.br](http://www.uffs.edu.br)) as informações acerca da integração das TICs e sobre como a instituição vem se apropriando delas foram superficiais e reduzidas. Elas remeteram-se à temática das TICs apenas ao fazerem referência à inclusão de um componente curricular obrigatório (Informática Básica), pertencente ao núcleo comum. A falta de informações sobre o objeto de pesquisa levou à busca por novas fontes de dados, como o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, programas de ensino e planos de ensino e conversas com professores, dentre outros materiais que pudessem apontar quais os caminhos que as questões da mídia-educação e do letramento digital vêm seguindo na UFFS.

Nesse sentido, a partir da descrição de contexto mais amplo da UFFS, considerando que se trata de uma universidade multicampi, com abrangência em três Estados brasileiros, envolvendo longas distâncias entre as suas cidades-campi, optou-se, para os fins desta investigação, pela realização de observações no *campus* Chapecó. Tal escolha também é justificada pelo fato de que o *campus* Chapecó sedia o curso de Pedagogia, uma das licenciaturas pesquisadas. Dessa forma, na sequência

do texto, são descritos aspectos referentes à infraestrutura e ao funcionamento de tal unidade acadêmica.

## 2.2 CAMPUS CHAPECÓ: CONTEXTO E DESCRIÇÃO

*Era uma casa muito engraçada não tinha teto não  
tinha nada.*

*Ninguém podia entrar nela, não porque na casa  
não tinha chão. Ninguém podia dormir na rede,  
porque na casa não tinha parede [...]*

*(A casa, Vinicius de Moraes)*

A epígrafe em destaque anuncia um dos dilemas enfrentados pelas jovens universidades brasileiras: a precariedade da estrutura física e de materiais. As novas universidades encontram-se em um processo acelerado de implantação e organização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, de construção da sua identidade; concomitantemente, precisam realizar a expansão universitária (ampliando o número de cursos e vagas ofertados e de *campi* universitários), tudo isso ao mesmo tempo e em ritmo rápido. A realidade pesquisada trata-se, portanto de uma realidade cambiante e repleta de fragilidades, mas cheia de potencialidades e oportunidades de mudar, que não se restringem aos aspectos de infraestrutura, mas também de estruturação pedagógica, curricular e social e, talvez por isso, seja tão interesse pesquisá-las.

Ao longo da sua recente história, o *campus* Chapecó vem se expandindo com a criação de novos cursos de graduação e de pós-graduação. O ingresso de novos estudantes, servidores técnico-administrativos e docentes cresce juntamente com o tamanho físico do *campus* que, atualmente, se divide em unidades situadas em diversos locais da maior cidade do oeste catarinense: Bom Pastor, Seminário, Mantelli e, mais recentemente, o *campus* definitivo (ou *campus* novo, como era chamado durante a pesquisa de campo). É necessário destacar que a reitoria da UFFS também tem sede em Chapecó. Com a conclusão parcial das obras do *campus* definitivo, os cursos de graduação e as coordenações que funcionavam na unidade Bom Pastor foram transferidos para as novas instalações e isso irá acontecer, também, com as demais unidades acadêmicas, à medida em que as obras vão sendo



concluídas. Na unidade Bom Pastor, permanecem em funcionamento as atividades administrativas e relacionadas à pós-graduação.

Durante a realização da pesquisa de campo, as licenciaturas ofertadas no *campus* Chapecó, dentre elas o curso de Pedagogia<sup>38</sup>, funcionavam na unidade Bom Pastor<sup>39</sup>. Essa unidade é localizada na região central de Chapecó, sendo muito próxima do maior terminal de ônibus, da praça central, da igreja matriz, das agências bancárias, restaurantes, supermercados, consistindo, portanto, em um ponto central e estratégico da cidade. O local que abriga a unidade Bom Pastor pertencia a uma escola privada de ordem religiosa e foi adquirido pela UFFS para iniciar suas atividades acadêmicas na cidade. No local, funcionavam os cursos de licenciatura do *campus* Chapecó. Tratando-se de uma construção antiga, foram necessárias, para o funcionamento da universidade, várias reformas das instalações existentes, tais como: pintura, instalação da rede elétrica, iluminação, adequações de acessibilidade, aquisição de mobiliário, instalação de recursos multimídia, cortinas e sistema de refrigeração de ar nas salas de aula. Nos registros fotográficos exibidos a seguir, é possível visualizar a realidade (após as reformas) de algumas instalações na unidade Bom Pastor:

---

<sup>38</sup> O destaque ao curso de Pedagogia do *campus* Chapecó justifica-se por ser a licenciatura analisada no próximo capítulo.

<sup>39</sup> Desde o final de 2013, o curso de licenciatura em Pedagogia está em funcionamento no *campus* definitivo.



Foto 2– Corredor da unidade Bom Pastor – *campus* Chapecó. Fonte: arquivo da pesquisadora.



Foto 3– Sala de aula da unidade Bom Pastor – *campus* Chapecó. Fonte: arquivo da pesquisadora.

As instalações da unidade Bom Pastor não comportavam todos os cursos e atividades administrativas do *campus* e, por isso, a UFFS adquiriu a unidade Seminário, para sediar boa parte dos cursos oferecidos

pela UFFS. Como o nome da unidade sugere, trata-se de um antigo Seminário religioso, no qual eram realizados retiros espirituais e formação de religiosos. A unidade Seminário está situada em uma região afastada do centro de Chapecó, no bairro também chamado Seminário, sendo cercado por muita natureza e silêncio, características que tornam o local um espaço prazeroso para estudar e trabalhar. Por outro lado, em função da distância da região central da cidade, o acesso à tal unidade, por meio de transporte público, se torna mais difícil. Isso porque os horários de ônibus para fazer o deslocamento são escassos – sendo esse um dos problemas enfrentados em praticamente todas as cidades periféricas brasileiras.

Embora as licenciaturas ofertadas pelo *campus* Chapecó se concentrassem na unidade Bom Pastor, muitas vezes, atividades envolvendo tais cursos – como eventos acadêmicos, palestras, reuniões de grupos de trabalho, uso de laboratório de informática etc. – eram realizadas na unidade Seminário. Nessa unidade também estão as salas de alguns professores vinculados aos cursos de licenciatura, como a do professor responsável pelo componente curricular de Tecnologias Digitais e Educação e a do professor de Ensino da Matemática: conteúdo e metodologia – ambos componentes são pertencentes ao currículo da licenciatura em Pedagogia. Em razão dessa condição, durante o período de permanência para observação na instituição, foi necessário transitar entre essas duas unidades acadêmicas, o que possibilitou uma visão ampla da organização e funcionamento do *campus* Chapecó, além do conhecimento e da maior aproximação de mais professores – inclusive sem vínculos com as licenciaturas, mas que, durante os diálogos, auxiliaram na compreensão de aspectos relacionados à implantação da UFFS, seus objetivos e as formas como a universidade vem se inserindo nas suas diferentes regiões de abrangência.

A seguir, são apresentadas algumas imagens da unidade Seminário, a fim de auxiliar na descrição e caracterização do espaço. Atualmente, a unidade segue em funcionamento, com atividades de ensino, pesquisa e extensão e setor administrativo. A biblioteca que funcionava no local foi transferida, no final de 2013, para as instalações do *campus* novo e unificada ao acervo da biblioteca da unidade Bom Pastor.



Foto 4– Unidade Seminário – *campus* Chapecó. Fonte: arquivo da pesquisadora.



Foto 5– Unidade Seminário – *campus* Chapecó. Fonte: arquivo da pesquisadora.



Foto 6– Unidade Seminário – *campus* Chapecó. Fonte: arquivo da pesquisadora.

É perceptível, acerca das unidades acadêmicas observadas, que ambas apresentam uma circulação grande de estudantes, que buscam o *campus* como local de estudo para além dos horários de aula. Eles procuram a universidade para estudar na biblioteca, fazer trabalhos em grupo ou individualmente, para acessar a internet, como ponto de encontro social, dentre outras razões. O que se observa, porém, é que, muitas vezes, a infraestrutura disponível é insuficiente para atender a demanda dos estudantes que procuram a universidade. Dois dos locais mais procurados pelos estudantes são a biblioteca e o laboratório de meios. No entanto, a biblioteca, tanto na unidade Bom Pastor quanto na unidade Seminário, funcionava, no momento da pesquisa de campo, em instalações provisórias, com tamanho reduzido, o que dificultava o uso, principalmente no período da tarde e início da noite, os horários de maior procura.

Foi possível observar que cada unidade procura adaptar o funcionamento da biblioteca de acordo com o espaço físico disponível. Na unidade Seminário, por exemplo, a sala de estudos encontra-se separada do acervo bibliográfico; na unidade Bom Pastor, por falta de espaço para ampliação da biblioteca, as mesas de estudos e os computadores para consulta ao acervo ou para pesquisa livre na internet estavam no mesmo espaço do acervo bibliográfico.

Em relação ao laboratório de meios, existente nos seis *campi* da UFFS, criado para ser mais um lugar que os estudantes, em grupo ou individualmente, podem utilizar para estudar, pesquisar e realizar trabalhos acadêmicos em horários extraclasse, observa-se que todos apresentam uma estrutura física em comum: um espaço de estudo equipado com mesas e cadeiras, computadores e acesso à internet. Pela sua finalidade, o laboratório de meios deveria permanecer aberto durante todo o período de funcionamento do *campus*, tendo em vista o papel importante que representa na formação acadêmica. Na unidade Bom Pastor, porém, foram poucos os momentos em que observou-se tal laboratório em funcionamento. Quando foi possível o acesso ao local, foi possível perceber que se tratava de um espaço pequeno, com pouca ventilação e luminosidade, consistindo em um ambiente pouco acolhedor e que, por permanecer muito tempo fechado, dificultava o acesso, bem como a permanência, dos estudantes no local. Um dos fatores que impede a sua abertura, assim como a abertura do próprio laboratório de informática em mais horários (horários alternativos), parece estar relacionado à falta de funcionários. Com isso, também é possível afirmar que a falta de servidores docentes e administrativos é um dos maiores desafios que devem ser superados pela universidade. Ele vem trazendo dificuldade na oferta de serviços básicos a comunidade acadêmica e ocasionando um acúmulo de tarefas entre os profissionais já em atuação.

A respeito da biblioteca do *campus* Chapecó, pode-se afirmar que se trata de um dos lugares mais frequentados pelos estudantes. Ela se organiza entre atendimento ao público, acervo bibliográfico e área para estudo, e conta com uma área de guarda-volumes. Atualmente, a biblioteca do *campus* Chapecó, que abre ao público entre 8h e 22h30min, sem fechar ao meio dia, está localizada em um espaço provisório no *campus* definitivo, porque o prédio novo (definitivo) da biblioteca estava ainda em construção – a previsão de conclusão das obras era agosto de 2014. Dessa forma, o espaço da biblioteca ainda é provisório e reduzido, o que faz com que os dezesseis lugares reservados para estudo sejam bastante disputados pelos usuários. A mudança para o *campus* novo unificou o acervo das graduações, que, como já citado, estava dividido entre a unidade Seminário e Bom Pastor. Esse acervo aproxima-se, atualmente, dos 25 mil exemplares. Verificou-se que o sistema de busca utilizado pelas bibliotecas da UFFS é o *Pergamum*.

A biblioteca oferece dez computadores para pesquisa, dos quais dois são exclusivos para consulta de acervo. Além da retirada de livros, a biblioteca oferece, aos estudantes, o empréstimo de notebooks. Eles podem ser retirados do espaço e utilizados em outros espaços, como em casa. O empréstimo desses notebooks se enquadra nas mesmas orientações e normas do empréstimo de livros e periódicos. O planejamento e a realização de capacitações faz parte das ações desenvolvidas pela biblioteca do *campus* Chapecó, sendo que já foram implementados cursos sobre o Portal Capes de Periódicos, normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e de introdução ao uso de recursos da biblioteca. Essa, específica para estudantes ingressantes. Até o momento, as capacitações são oferecidas conforme a solicitação dos professores, mas o objetivo é oferecer programas de capacitação de modo permanente. Para isso, no entanto, a biblioteca necessita de um número maior de servidores.

A unidade Bom Pastor abriga, atualmente, uma biblioteca cujo acervo é destinado exclusivamente para os programas de pós-graduação. Uma parte do cenário descrito anteriormente pode ser visualizada nas imagens a seguir.



Foto 7– Biblioteca da unidade Bom Pastor – *campus* Chapecó. Fonte: arquivo da pesquisadora.



Foto 8– Sala de estudos unidade Seminário – *campus* Chapecó. Fonte: arquivo da pesquisadora.

De modo geral, observa-se que as salas de aula disponíveis nas unidades acadêmicas do *campus* Chapecó estão equipadas com recursos tecnológicos como *datashow*, rede de internet sem fio, quadro branco e tela para projeção. Em cada unidade há, também, um setor de recursos audiovisuais, no qual é possível solicitar o empréstimo de equipamentos – como computadores, caixas de som, projetores, cabos e adaptadores, dentre outros. Contudo, uma das lacunas identificadas relaciona-se à falta de computadores e de sistema de áudio instalados nas salas, bem como ocorre com o projetor multimídia, por exemplo. Com isso, sempre que um professor necessita utilizar um computador e/ou o sistema de áudio, precisa solicitar, com antecedência, seu empréstimo, junto ao setor responsável em cada unidade, além de fazer a instalação no local onde irá ocorrer a atividade. Ao final, ele precisa, ainda desinstalar o material e devolver no setor de recursos.

O *campus* Chapecó possui três laboratórios de informática distribuídos entre as diferentes unidades, sendo que esses espaços são utilizados, na maior parte do tempo, para o desenvolvimento das atividades de ensino, apresentando um alto índice de utilização e procura por parte dos docentes. Ao considerar que todas as graduações possuem, em sua matriz curricular, pelo menos um componente curricular relacionado ao uso de computadores e tecnologias informacionais, é



possível compreender porque esse é um dos espaços de aprendizagem mais requisitados do *campus*. Além disso, quando as necessidades de ensino dos cursos de graduação são contempladas, é possível reservar e utilizar os laboratórios de informática para a realização de projetos de pesquisa e extensão que envolvam o uso de computadores e das tecnologias digitais.

Os laboratórios de informática estão equipados com computadores *desktop*, *software* não comercial (*Libre Office*), projetor multimídia, tela para projeção, quadro branco, acesso à rede de internet sem fio e sistema de áudio. Nas instalações provisórias, o local em que cada laboratório de informática foi instalado teve que passar por reformas, sendo o maquinário e mobiliário disponíveis encontram-se em bom estado de conservação, apesar da grande utilização. A manutenção dos computadores dos laboratórios de informática é efetuada pelo Núcleo de Tecnologia da Informação do *campus*. Na foto 9, é possível visualizar as instalações de um dos laboratórios de informática do *campus* Chapecó:



Foto 9 – Laboratório de Informática – Unidade Bom Pastor. Fonte: arquivo da pesquisadora.

Na subseção a seguir, a descrição e caracterização do campo de pesquisa será ampliada, tratando da segunda instituição de ensino visitada, localizada na tríplice fronteira Brasil, Argentina e Paraguai: a UNILA.

### 2.3 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA - UNILA

A UNILA, universidade federal pública brasileira, tem vocação latino-americana, compromisso com a sociedade democrática, multicultural e cidadã e fundamenta sua atuação no pluralismo de ideias, no respeito pela diferença e na solidariedade, visando à formação de acadêmicos, pesquisadores e profissionais para o desenvolvimento e a integração regional (Artigo 2º, Estatuto da UNILA, 2013, p. 1)<sup>40</sup>.

Criada através da Lei 12.189 em 12 de janeiro de 2010, a UNILA está localizada na cidade brasileira de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná. Segundo informações obtidas com o material pesquisado, a cidade paranaense foi escolhida como sede da nova universidade devido encontro da fronteira de três países sul-americanos (Brasil, Argentina e Paraguai), favorecendo o diálogo e a interação regional<sup>41</sup>.

A ideia principal do projeto da nova universidade compreendia a concepção de uma universidade pública brasileira, vinculada ao sistema de ensino superior federal, que assegurasse seu papel inovador de contribuir, por meio de conhecimento e cooperação solidária, com a integração da América Latina. O primeiro desafio foi pensar a UNILA como uma universidade sem fronteiras, no contexto da região trinacional que envolve o nordeste da Argentina, o leste do Paraguai e o oeste brasileiro. Tal território de abrangência se amplia na relação acadêmica com as 22 instituições públicas de ensino superior que integram a Associação de Universidades do Grupo de Montevideo (AUGU)<sup>42</sup>. Esses

---

<sup>40</sup> Estatuto da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2013. Disponível em: <[http://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20DE%2009\(2\)\(1\)\(1\).pdf](http://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/ESTATUTO%20UNILA%20de%2026%20DE%2009(2)(1)(1).pdf)> Acesso em 17 mar. 2014.

<sup>41</sup> Livro A UNILA em Construção: um projeto universitário para a América Latina. IMEA, 2009. Disponível em: <<http://unila.edu.br/sites/default/files/files/Unila%20em%20constru%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em 28 abr. 2014.

<sup>42</sup> Fundada em 1991, a Associação de Universidades do Grupo de Montevideo se constitui como rede pioneira de cooperação interuniversitária do Mercosul.

laços com a América Latina se completam na interação com as universidades públicas espalhadas pelo continente.

Vários são os aspectos diferenciais que circundam a criação da nova universidade. Um deles é o fato de se tratar de uma universidade bilíngue, que garante a participação equivalente de professores e estudantes oriundos do Brasil e de outros países latino-americanos. Dessa forma, o português e o espanhol são considerados idiomas oficiais na UNILA. Pensando no entendimento mediado pela comunicação nos vários contextos da universidade (administrativo, pedagógico, social), a UNILA elaborou, como estratégia de aprendizagem da segunda língua<sup>4344</sup>, a oferta obrigatória de ensino de línguas (portuguesa e espanhola) em todos os cursos de graduação. Dessa forma, os estudantes devem cursar, no mínimo, três semestres de uma língua: português ou espanhol, ou seja, se o estudante possui o espanhol como primeira língua, ele vai fazer aulas de português, e vice-versa. Existem, contudo, outras formas de interação com e de aprendizagem de segunda língua promovidas pela UNILA, que envolvem atividades culturais e artísticas, saídas de estudo, visitas técnicas, participação em eventos científicos no Brasil e no exterior e, ainda, a colaboração em projetos de pesquisa e extensão. No livro *A UNILA em construção* (2009), que narra a história da jovem universidade, desde a sua concepção até a implantação, é enfatizada essa centralidade do bilinguismo no projeto universitário:

na concepção da UNILA, sobressai como da mais alta relevância a de ser uma instituição bilíngue, com professores e alunos do Brasil e dos países da América Latina (p.17).

---

Originalmente, era constituída por um número pequeno de instituições dos países do Mercosul: dez universidades. Progressivamente, houve uma expansão dessa rede que, atualmente, conta com oito universidades argentinas, nove brasileiras, duas paraguaias, uma uruguaia, uma chilena e uma boliviana. O princípio organizador dessa rede se estruturou através de grupos acadêmicos, mobilidade docente e estudantil e jornadas de investigação científica (Fonte: *A UNILA em construção: um projeto universitário para a América Latina*. IMEA, 2009).

<sup>43</sup> Em breve, a UNILA receberá também estudantes oriundos do Haiti, que falam francês misturado com o crioulo (de origem africana).

<sup>44</sup> Da terceira língua, em alguns casos, pois muitos alunos têm como língua materna uma língua indígena, e é na UNILA que aprendem o espanhol, mesmo sendo naturais de países que têm tal língua como oficial.

Atualmente, é possível afirmar que a UNILA acolhe estudantes de todos os países da América do Sul – exceto das Guianas, por razões linguísticas – e, ainda, alguns estudantes de El Salvador, da América Central.

As primeiras tratativas para a criação da UNILA datam de 2007, por meio da elaboração da proposta de construção do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), em um acordo firmado entre a comissão de implantação, a Universidade Federal do Paraná e a hidroelétrica Itaipu Binacional. Inicialmente, a criação do IMEA objetivou a vinda de professores visitantes à UNILA por curtos períodos de tempo. Nessas visitas, seria possível apresentar, debater e construir novas ideias, conceitos e modos de agir, tendo como pano de fundo questões em todas as dimensões do conhecimento científico sobre a América Latina. Atualmente, o Instituto Mercosul de Estudos Avançados é um órgão suplementar de cooperação latino-americana e internacional vinculado à reitoria da UNILA e se tornou um espaço acadêmico-científico que se constitui em um fórum de elaboração de linhas de pesquisa e de reflexão sobre temas inovadores e laboratório de ideias aberto à comunidade científica regional, nacional e internacional para a inovação permanente da universidade.

No ano seguinte, em 2008, o Ministério da Educação instituiu a comissão de implantação da nova universidade, presidida pelo professor Héglio Trindade, que mais tarde foi nomeado reitor *pró-tempore* da UNILA. Como já citado na subseção sobre a UFFS, a designação de uma instituição de ensino superior pública mais antiga, como universidade tutora, fez parte também do processo de criação da UNILA. Nesse caso, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) assumiu o papel de tutora da UNILA no período em que a Lei de sua criação tramitava no Congresso Nacional. Entre as atribuições da comissão de implantação da UNILA, coordenada pela UFPR, estava a tarefa de realizar estudos e atividades para o planejamento institucional, a organização da estrutura acadêmica e curricular e a administração de recursos humanos, patrimoniais e de finanças, envolvendo a realização de concursos para docentes e técnico-administrativos e a aquisição de equipamentos. A partir desse momento, a comissão procurou discutir a proposta de criação da universidade com representantes políticos, membros da comunidade acadêmica, estudantes e empresários das regiões e países envolvidos, buscando uma aproximação de suas realidades. Dessa forma, a ênfase dada aos cursos

de graduação e de pós-graduação da UNILA volta-se aos temas e às problemáticas pertinentes e comuns à região de inserção (América Latina), visando a integração e o desenvolvimento regional.

Durante a nomeação da comissão de implantação da UNILA, o professor Hélió Trindade, ex-reitor da universidade, destacou a importância da criação de novas universidades federais em regiões descentralizadas, como mostra o texto a seguir:

A expansão universitária marca a vocação histórica da educação superior pública no Brasil com a expansão do sistema federal e a diversificação de seu espaço territorial simboliza um avanço decisivo na interiorização da educação superior que com a UFFS e a Unipampa tangencia as fronteiras com os demais países da América do Sul e volta-se para a integração da América Latina através de um novo elo substantivo: a integração pelo conhecimento e a cooperação solidária entre os países do continente mais do que nunca em uma cultura de paz (A UNILA EM CONSTRUÇÃO, 2009, p.62-63).

A partir desse cenário, a UNILA iniciou suas atividades acadêmicas em agosto de 2010, com um total de duzentos estudantes divididos nos seis cursos de graduação então ofertados. No momento da realização da pesquisa de campo, eram ofertados dezessete cursos de graduação, duas especializações (*Lato Sensu*) e um mestrado (*Stricto Sensu*), que objetivam alcançar dez mil estudantes e quinhentos professores, sendo o corpo docente constituído de professores efetivos e professores visitantes nacionais e estrangeiros, além de outras formas de contratação previstas em lei.

Em relação à infraestrutura física, no momento, a universidade está em funcionamento ocupando instalações provisórias localizadas em diferentes pontos da cidade de Foz do Iguaçu: uma parte da UNILA foi instalada nas dependências do Parque Tecnológico Itaipu, por meio de um acordo de cooperação com a hidroelétrica Itaipu Binacional, e outra parte está localizada no centro da cidade, em um prédio reformado, chamado UNILA Centro. O *campus* definitivo da universidade está em construção, em um terreno doado pela Itaipu Binacional. O terreno conta com área equivalente a 38 hectares, fica ao lado da hidroelétrica e possui projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer. A mudança parcial para o *campus*

definitivo da UNILA estava prevista para o ano de 2014, mas a previsão do término das obras do *campus* definitivo se estenderá por mais cinco anos. Está previsto, também no projeto institucional, a construção de uma residência universitária em terrenos doados pela prefeitura municipal de Foz do Iguaçu e Itaipu Binacional. As fotos a seguir exibem algumas imagens que fazem parte da história da universidade e da caracterização da instituição:



Figura 5 – Aula inaugural na UNILA em Foz do Iguaçu. Fonte: Site institucional da UNILA.



Foto 10– *Campus* da UNILA localizado no Parque Tecnológico Itaipu. Fonte: arquivo da pesquisadora.



Foto 11– *Campus* da UNILA localizado no Parque Tecnológico Itaipu. Fonte: arquivo da pesquisadora.



Foto 12– Frente do prédio que abriga a UNILA Centro. Fonte: arquivo da pesquisadora.

Com base nas observações realizadas para esta pesquisa, verificou-se que os espaços físicos foram remodelados para o funcionamento da universidade, incluindo reforma arquitetônica, da rede elétrica, instalação de rede de internet e de laboratórios. Inicialmente, as atividades pedagógicas e administrativas da UNILA concentravam-se no Parque Tecnológico Itaipu, mas o crescimento da universidade, em conjunto com o aumento do número de estudantes e de cursos ofertados gerou a necessidade de buscar novos espaços. Foi assim que surgiu a UNILA Centro e o Espaço Caixa UNILA – esse último destinado a atividades culturais e artísticas que visam aproximar a universidade da comunidade de Foz do Iguaçu e região.

O Parque Tecnológico Itaipu situa-se dentro da hidroelétrica Itaipu Binacional, em uma área que, no passado, serviu de alojamento para os construtores da usina e, desde 2003, foi transformada em um pólo científico e tecnológico, abrigando instituições de ensino superior – como a UNIOESTE/Paraná e a UNILA –, agências de pesquisa e empresas privadas. No local, funcionam serviços como correios, ambulatório médico, agência bancária, escola de idiomas, cafeteria e restaurantes, dentre outros. Por se tratar de um espaço compartilhado entre diferentes instituições acadêmicas, de pesquisa e empresariais, há grande circulação de pessoas, dentre elas, professores e estudantes, o que imprime ao lugar



uma atmosfera de *campus* universitário em meio a uma extensa área verde com vista para a barragem de Itaipu.

Nesse sentido, o *campus* da UNILA situado no Parque Tecnológico apresenta infraestrutura física e de materiais satisfatória, com rede de internet sem fio, salas de aulas, sala de professores, laboratórios, biblioteca, salas de estudos, auditórios, áreas de convivência, cafeteria e dois restaurantes. No local também está instalada a reitoria da UNILA.

De modo geral, as salas de aula da UNILA são amplas e estão equipadas com projetor multimídia, tela de projeção e quadro branco. Os computadores não estão instalados nas salas e, por isso, cada professor deve fazer uso de seu computador pessoal ou da instituição. Há um setor de recursos audiovisuais no *campus*, que disponibiliza equipamentos tecnológicos para atividades de ensino, pesquisa e extensão – como computadores portáteis, projetores, caixas de som, adaptadores para o interruptor etc. Segundo informações dos professores, a rede de internet sem fio oferecida pela universidade no *campus* da UNILA junto ao Parque Tecnológico tem boa capacidade de funcionamento e abrangência no local.

Os três laboratórios de informática estão entre os espaços pedagógicos mais solicitados da UNILA. A capacidade é de 25 estudantes em cada laboratório. Eles estão equipados com computadores, *software* livre, projetores multimídia, quadro branco, tela de projeção e sistema de refrigeração de ar, sendo que os computadores e o mobiliário são novos e estão em bom estado. Além disso, os laboratórios de informática são espaços bastante requisitados pelos professores, seja para o desenvolvimento de atividades de ensino e/ou para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão. O setor de Tecnologia da Informação da instituição é o responsável pela manutenção dos equipamentos e de suporte de rede.

Diferentemente do processo que ocorre com a instalação de outros laboratórios, como os específicos de cada curso, os laboratórios de informática da UNILA foram os primeiros a serem implantados e a entrar em funcionamento. A demanda de trabalho no espaço é alta e entende-se que, atualmente, ele é um espaço indispensável para a formação dos futuros profissionais em todas as áreas do saber abordadas na universidade. A foto 13 ilustra um aspecto do laboratório de informática.



Foto 13– Laboratório de Informática na UNILA/PTI. Fonte: arquivo da pesquisadora.

Outro espaço muito requerido pela comunidade acadêmica é a biblioteca. Desde a implantação da UNILA, ela ocupa as mesmas instalações da biblioteca do Parque Tecnológico Itaipu, que já existia no local. Assim, as bibliotecas (UNILA e Parque Tecnológico) compartilham espaço físico, acervo bibliográfico e sistema de consulta. O sistema de consulta utilizado pela UNILA é um sistema mais antigo, desenvolvido pelo próprio Parque Tecnológico e que não apresenta muitas das funcionalidades oferecidas pelo sistema *Pergamum* – que é utilizado, atualmente, na maioria das bibliotecas de universidades federais brasileiras. Operacionalmente, a biblioteca é dividida entre os espaços de atendimento ao público, acervo bibliográfico e área para estudo, além de uma área de guarda-volumes. O período de funcionamento das atividades na biblioteca tem início às 8 horas e fim às 22 horas, diariamente. Aos sábados, o espaço funciona apenas pela parte da manhã.

A área ocupada pela biblioteca é pequena e, por isso, as salas de estudos são bastante disputadas pelos usuários – que, na maioria, são os estudantes. Essas salas de estudos não dispõem de computadores, não há interruptores em número suficiente nas salas para carregar a bateria dos computadores pessoais ou de outros aparelhos eletrônicos e o mobiliário está em mau estado de conservação.

Devido a uma parte da universidade estar situada em uma área considerada de segurança nacional (dentro da Itaipu Binacional), o acesso ao *campus* universitário exige um pouco de paciência, pois envolve processo burocrático. É permitida a entrada de pessoas somente mediante identificação com cartão expedido pela secretaria da hidroelétrica – localizada junto à barreira de acesso ao parque. Para obter este cartão – que contém dados pessoais, fotografia e período de permanência na instituição, a UNILA precisa informar ao setor responsável da Itaipu o nome de cada pessoa visitante e o período que ela permanecerá no local. Muitas vezes, esse processo causa prejuízos para a universidade – que é pública – uma vez que cada pessoa que deseja visitar a instituição deve efetuar tal trâmite burocrático. Na maior parte das vezes, os concursos públicos para docentes e servidores técnico-administrativos são realizados na UNILA Centro, que não requer essa burocracia.

Conforme citado anteriormente, a UNILA também está instalada no centro de Foz do Iguaçu, em um edifício construído na década de noventa. Esse edifício já foi sede de uma instituição de educação privada. A estrutura foi adquirida pela universidade e adaptada para receber a comunidade universitária. Por estar em uma região central a cidade, o acesso ao local é fácil tanto para quem se desloca em transporte coletivo ou privado – ou, ainda, caminhando – e não se parece em nada com o acesso ao *campus* da UNILA situado dentro do parque da Itaipu.

Por outro lado, as instalações desse edifício são precárias: faltam salas de aula, não há biblioteca nem laboratório de informática e a rede de internet sem fio não tem uma boa abrangência no local. Ao visitar as instalações da sala de estudos na UNILA Centro, observa-se uma situação de descaso com a educação pública e com a comunidade acadêmica, pois o local não oferece condições adequadas à denominação de ‘salas de aula’. A estrutura se parece mais com um lugar no qual a administração depositou algumas mesas e cadeiras que não eram mais utilizadas na universidade, sem qualidade e em número reduzido, bem menor do que a demanda real da universidade. A sala também não possui computadores nem espaço para consulta bibliográfica, ou seja, é preciso enfrentar um sério problema de falta de infraestrutura das TICs quando se decide estudar na UNILA Centro.

A sala de professores existente na UNILA Centro também apresenta aspecto pouco acolhedor e improvisado, dispondo de uma mesa grande no seu centro, algumas cadeiras e apenas um computador e uma

impressora – para uso exclusivo e coletivo dos docentes. Devido à falta de estrutura física e material adequada, estudantes e professores optam por não realizar suas tarefas e atividades extraclasse na UNILA Centro, dirigindo-se até a unidade, do Parque Tecnológico Itaipu. Ressalta-se, aqui, o fato de que as salas de professores da UNILA são espaços coletivos, divididos entre colegas de área e, ainda, que a maior parte das salas foi redimensionada para a UNILA situada no Parque Tecnológico Itaipu.



Foto 14– Sala de estudos na UNILA Centro. Fonte: arquivo da pesquisadora.



Foto 15– Sala de professores na UNILA Centro. Fonte: arquivo da pesquisadora.

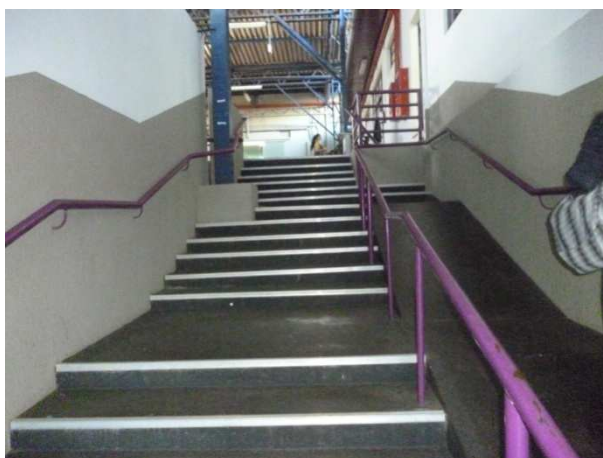


Foto 16– Entrada do prédio da UNILA Centro. Fonte: arquivo da pesquisadora.



Foto 17– Área de convivência do prédio UNILA Centro. Fonte: arquivo da pesquisadora.

A falta de salas de aulas e de laboratórios, dentre outros espaços, nas instalações provisórias da UNILA gerou um problema que repercutiu em toda a região de abrangência da universidade. Uma grave decorrência dessa situação recai sobre os estudantes da universidade, pois não houve oferta de novas vagas no ano de 2013 em função da falta de espaço físico para atender novas turmas. Assim, o ano em que a observação realizada para essa pesquisa foi feita na UNILA foi considerado um período atípico, marcado pelo não ingresso de novos estudantes devido os problemas das estruturas físicas da universidade.

Durante os dois primeiros anos que seguiram a implantação da UNILA, cada estudante recebeu, ao ingressar em qualquer um dos cursos oferecidos pela instituição, um computador portátil para ser utilizado na universidade ou em outros espaços, sendo essa uma das estratégias de inclusão digital promovidas pela universidade. No entanto, durante o período de observação na instituição, notou-se que tal ferramenta não estava mais sendo disponibilizada aos alunos ingressantes. Foram apontados dois principais fatores para essa mudança: a falta de recursos financeiros para adquirir novos computadores, uma vez que o número de estudantes vem aumentando concomitantemente com o processo de expansão da universidade, e as dificuldades enfrentadas nos processos burocráticos que envolvem a compra dos equipamentos. Além disso, o tempo que transcorre entre a compra e a entrega do material é longo,

podendo completar mesmo alguns meses. Acredita-se, porém, que, à medida em que a universidade cresce, também vai crescendo a experiência e o aperfeiçoamento das ações desenvolvidas no âmbito acadêmico e administrativo. Com isso, a tendência é que problemas como esses sejam superados no futuro.

A UNILA encontra-se em um processo de institucionalização que envolve a elaboração dos documentos oficiais – como Projeto Institucional, Projetos Pedagógicos dos Cursos, Regimento Institucional, eleições para coordenações de cursos e dos centros interdisciplinares. Trata-se de um amplo processo de discussão e construção com a comunidade acadêmica dessa nova universidade, que tem em seu eixo central a intenção de se constituir como uma universidade bilíngue, inovadora e multicultural; que se constitui como universidade de fronteira não apenas geograficamente, mas também por promover um diálogo que ultrapasse diversos tipos de fronteiras – sejam acadêmicas, epistemológicas, culturais ou sociais. Nesse sentido, a pesquisa de campo proporcionou o acesso a documentos oficiais em construção, como o Projeto de Pedagógico Institucional. Esses documentos são utilizados como referência às informações apresentadas no *site* institucional ([www.unila.edu.br](http://www.unila.edu.br)), juntamente com o livro *A UNILA em Construção: um projeto universitário para a América Latina*<sup>45</sup>, os documentos parcialmente concluídos disponibilizados (como a proposta pedagógica da UNILA) e as observações e entrevistas realizadas. No início de 2014, foi publicado, na página *web* da UNILA, o Projeto de Desenvolvimento Institucional, que contempla o Projeto Pedagógico da universidade, constituindo-se também como objeto de estudo desta investigação.

A presença das TICs no Projeto de Desenvolvimento Institucional da UNILA

O Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI)<sup>46</sup> da UNILA busca identificar e caracterizar a instituição quanto aos seus objetivos, às justificativas de criação, às metodologias de trabalho, às diretrizes

---

<sup>45</sup> Livro: *A Unila em Construção: um projeto universitário para a América Latina*. Foz do Iguaçu: IMEA, 2009.

<sup>46</sup> Projeto Desenvolvimento Institucional, 2013. Disponível em: <<http://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf>> Acesso em 17 mar. 2014.

pedagógicas que orientam suas ações, sua estrutura organizacional e também quanto às atividades acadêmicas nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão que desenvolve e/ou pretende desenvolver. Sua vigência compreende um período de cinco anos – ao seu fim, é necessário que seja revisado e, se preciso, ampliado e modificado, devendo manter uma consonância com a legislação educacional em vigor no Brasil.

O PDI contempla o Projeto Pedagógico Institucional da UNILA (PPI), que estabelece os fundamentos teóricos e metodológicos que orientarão as ações acadêmicas e administrativas da universidade para os próximos cinco anos (período que corresponde à vigência do PDI). O documento descreve a organização institucional quanto à estrutura acadêmico-pedagógica e administrativa, destacando o caráter multicultural, interdisciplinar e integrador da instituição.

Ao analisar o PDI da UNILA, verifica-se que a inserção da temática das tecnologias de informação e comunicação está relacionada às questões de âmbito acadêmico-pedagógico e está entrelaçada com a temática que envolve as tecnologias de modo geral, como é possível observar nas situações expostas abaixo (PDI – UNILA, 2013):

1) O documento afirma que uma das principais tarefas da UNILA consiste em contribuir para a integração regional e desenvolvimento da América Latina, sendo que, para isso, uma de suas premissas é o compartilhamento de recursos e conhecimentos científicos e tecnológicos.

2) Ele aponta a Educação à distância (EaD) como uma modalidade de ensino a ser inserida na UNILA, como exemplifica o trecho a seguir: “a educação à distância na UNILA poderá ser uma modalidade na instituição, por exemplo, em cursos de especialização e em formação continuada dos egressos, seguindo as orientações do MEC e da Secretaria de Educação a Distância.” (PDI, 2013, p.24)

3) Ao tratar dos pressupostos que envolvem a Política de Ensino de graduação da UNILA, o documento destaca que a instituição objetiva, por meio do ensino oferecido, a “formação de profissionais éticos, com alta qualificação científica, tecnológica e artística, conscientes e capazes de contribuir para a transformação da realidade em que estão inseridos.” (PDI, 2013, p.26)

4) Quanto à política de pós-graduação, apresenta, dentre os princípios almejados, a inovação tecnológica e cultural.



Com a análise do PDI, observa-se que a integração das TICs está relacionada, também, aos aspectos de infraestrutura, como evidencia o texto a seguir, extraído do próprio documento:

1) Estruturação do Laboratório de Computação de Alto Desempenho<sup>47</sup>, o qual se caracteriza por seu uso transversal, sendo responsável por apoiar a pesquisa mediante a aplicação de recursos de alta *performance* computacional da UNILA, direcionado à pesquisa em ciências básicas e aplicadas da universidade. (PDI, 2013, p. 44)

2) Organização da Política de Informática e de Tecnologia da UNILA – sobre isso, o Projeto Desenvolvimento Institucional aponta como objetivos dessa política: a) Desenvolver e apropriar-se de tecnologias da informação, para prover a UNILA de acesso à informação<sup>48</sup>, instalações específicas e equipamentos que supram as necessidades de desenvolvimento institucional; b) Diagnosticar as necessidades de infraestrutura de tecnologia da informação, visando atender as demandas identificadas, de acordo com os objetivos institucionais; c) Prover a UNILA de instalações físicas e equipamentos, específicos de tecnologia da informação, bem como manuais de procedimento e acesso ao usuário leigo, viabilizando a implantação e uso das tecnologias necessárias ao desenvolvimento institucional.

---

<sup>47</sup> Em junho de 2014, a UNILA anunciou na sua página *web* que o Laboratório de Computação de Alto Desempenho iniciou suas atividades envolvendo professores pesquisadores de diversas instituições de ensino superior do Brasil e do exterior, como a *Universidad de la Republica del Uruguay*. Segundo informações colhidas, o Laboratório auxilia no processamento e simulações de informações matemáticas e estatísticas de pesquisas realizadas, sobretudo, nas áreas da Matemática, Física, Computação, Biologia, Química e Engenharias, acelerando a conclusão dos estudos. Disponível em: <<http://unila.edu.br/noticias/lcad>> Acesso em 18 jun. 2014.

<sup>48</sup> Observou-se que a UNILA dedica atenção especial à área de comunicação institucional, uma vez que possui um *site* bastante organizado e atualizado, podendo ser acessado em português ou em espanhol. Ele contém informações atualizadas e todos os documentos institucionais estão disponíveis, na íntegra, para consulta. A boa organização do *site* da UNILA contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como para o de esclarecimento de algumas dúvidas que surgiam e, ainda, para manter todos atualizados sobre as ações promovidas pela universidade.

No que diz respeito às diretrizes que orientam a área de informática e tecnologia da universidade, observa-se que a implantação de tais ações é justificada a partir do reconhecimento de que a evolução dos meios de comunicação e de acesso à informação levaram a tecnologia da informação a ocupar papel de destaque frente aos desafios das organizações na conquista de seus objetivos estratégicos. Dessa forma, ao investir na criação e implantação de uma política de tecnologia da informação, que envolve questões de infraestrutura e serviços de rede, segurança da informação, telefonia, sistemas e suporte técnico, a UNILA acredita estar contribuindo para a melhoria dos serviços oferecidos em todos os setores, desde o pedagógico até o administrativo.

Após a finalização da análise do Projeto de Desenvolvimento Institucional, é interessante ressaltar que a expressão ‘TICs’ não aparece em menção no documento. Por outro lado, foi possível perceber que, para se referir a questões relacionadas às TICs há termos como ‘qualificação tecnológica’, ‘inovação tecnológica’, ‘recursos tecnológicos’, ‘meios de comunicação’, ‘tecnologia de informação’ e ‘política de informática e tecnologia’. Observa-se, portanto, uma ênfase maior à dimensão técnico-instrumental das tecnologias, não tendo sido percebidas características inovadoras em relação ao trato/inserção pedagógica das TICs no currículo da UNILA. É possível afirmar, a partir da leitura e análise descritiva do PDI, que a integração das TICs ocorre, na sua maioria, por meio da perspectiva da inovação tecnológica, ou seja, da aquisição de equipamentos de informática e tecnológicos.

#### Da Proposta Pedagógica da UNILA ao Projeto Pedagógico Ciclo Comum UNILA

Durante a pesquisa de campo, dentre os documentos pesquisados, foi encontrada, na página *web* da UNILA, a Proposta Pedagógica<sup>49</sup> da universidade, elaborada pela comissão de implantação da universidade no ano de 2010. Nessa proposta, foram estabelecidas as primeiras orientações quanto à organização curricular e acadêmica, tendo em vista o ingresso de estudantes e professores oriundos de países da América Latina e Caribe, com culturas e trajetórias educacionais diferenciadas. De acordo com o documento,

---

<sup>49</sup> Disponível em <<http://www.unila.edu.br/es/conteudo/proposta-pedag%C3%B3gica>> Acesso em 12 jun. 2013.

O ciclo comum foi pensado para ser o grande diferencial da UNILA em relação a outras universidades brasileiras, pois visa incentivar o pensamento crítico, o bilingüismo e um conhecimento básico da região latino-americana e caribenha (Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos, 2013, p.3).

A construção de uma Proposta Pedagógica comum não quer dizer que haja uma tentativa de homogeneizar a formação profissional dos futuros profissionais da UNILA, mas sim de conceber e garantir a discussão do trato com a diversidade étnica e cultural, das relações multiculturais e da integração regional nos cursos ofertados. Dessa forma, a universidade apresenta uma proposta pedagógica organizada em dois ciclos, que são o ciclo de formação comum e o ciclo de formação acadêmico-profissional – este último, específico para cada curso. É preciso destacar, também, que a universidade possui uma estrutura institucional constituída por centros interdisciplinares, rompendo com a clássica divisão departamental, mas sem anular a pertinência dos conhecimentos disciplinares.

Por se tratar de uma universidade em construção, suas propostas e documentos oficiais acompanham esse movimento e vão sendo elaborados no decorrer desse processo. Dessa forma, a Proposta Pedagógica apresentada inicialmente se transformou no chamado Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos UNILA<sup>50</sup>, concluído no final de 2013. O documento orienta os Projetos Pedagógicos de Cursos da UNILA a respeito da oferta de um conjunto de componentes curriculares obrigatórios, o chamado Ciclo Comum de Estudos UNILA. Metodologicamente, o Ciclo Comum de Estudos está composto por três eixos de conteúdos – Línguas, Epistemologia e Metodologia e Fundamentos de América Latina – que são distribuídos ao longo de três semestres. Segundo o Projeto Pedagógico Institucional, os eixos são descritos como:

1º. Estudo Compreensivo sobre a América Latina e Caribe: sob uma perspectiva interdisciplinar apresenta aos estudantes as múltiplas

---

<sup>50</sup> Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos. Disponível em: <[http://unila.edu.br/sites/default/files/anexo\\_da\\_resolucao\\_009-2013\\_-\\_ppc\\_ciclo\\_comum\\_de\\_estudos.pdf](http://unila.edu.br/sites/default/files/anexo_da_resolucao_009-2013_-_ppc_ciclo_comum_de_estudos.pdf)> Acesso em 17 mar. 2014.

características da região, fornecendo subsídios para o pensamento crítico acerca das problemáticas relativas a mesma, bem como sobre as possibilidades e soluções a serem buscadas em cada campo do conhecimento, as quais poderão contribuir para a superação de suas históricas dificuldades.

2º. Epistemologia e Metodologia: com o propósito de fornecer as bases para uma postura investigativa dos formandos, imprescindível aos diversos campos de atuação profissional, este eixo trata dos métodos científicos necessários para a realização das práticas de investigação inerentes a cada área, levando em conta os desafios postos pela interdisciplinaridade.

3º. Línguas Portuguesa e Espanhola: atendendo aos propósitos de constituir a UNILA como uma universidade bilíngue, os estudos da língua portuguesa para os estudantes não brasileiros e da língua espanhola para os estudantes brasileiros, prepararão os estudantes para as atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão em uma universidade de caráter internacional latino-americano e caribenho. (PDI, 2013, p. 19-20).<sup>51</sup>

O Projeto Pedagógico referente ao Ciclo Comum é justificado da seguinte forma:

O Ciclo Comum representa a possibilidade da criação de um código partilhado em uma Universidade naturalmente diversa. Tanto em relação a um pensamento crítico, necessário para a Ciência do Século XXI, quanto ao bilinguismo, tornam-se fundamentais os conhecimentos básicos sobre a América Latina e Caribe, objetivando-se o aprofundamento da identidade da região (2013, p. 5).

---

<sup>51</sup> Projeto Desenvolvimento Institucional, 2013. Disponível em: <<http://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf>> Acesso em 17 mar. 2014.

E apresenta como o objetivo principal,

Oferecer ao estudante uma base formativa interdisciplinar sustentada na elaboração de pensamento crítico, conhecimento contextual da região latino-americana e entendimento/manejo do espanhol ou português como língua adicional (2013, p.14).

A organização curricular do Ciclo Comum de Estudos é estruturada a partir de três eixos curriculares, sendo distribuída em componentes curriculares de acordo com o quadro 3, exibido a seguir:

Quadro 3: Organização curricular do Ciclo Comum de Estudos UNILA

<b>Eixos de conteúdos</b>	<b>Componente curricular</b>
Línguas Portuguesa e Espanhola	Português/Espanhol Adicional Português Básico. Português/Espanhol Adicional Intermediário I. Português/Espanhol Adicional Intermediário II.
Epistemologia e Metodologia	Introdução ao Pensamento Científico e Ciência e Ética
Fundamentos de América Latina	Fundamentos de América Latina I, II e III

Não há consenso, contudo, entre os professores da instituição, em se tratando da oferta do ciclo comum e, principalmente, em relação ao tempo dedicado a ele no currículo de cada curso – entende-se que seja muito extenso. Na opinião de uma parte de professores ouvidos na observação efetuada como parte desta pesquisa, o ciclo comum deveria existir, mas reduzido – deixando mais espaço para os cursos inserirem componentes curriculares específicos das áreas que, hoje, não fazem parte do currículo.

Acerca das tecnologias de informação e comunicação, não há extensão de redação no Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos da UNILA. Um dos poucos indícios da presença curricular sobre a temática das tecnologias encontrados no texto refere-se à sua problematização a partir do componente curricular denominado Ética e Ciência. Tal

componente busca, dentre outros aspectos, estudar os impactos das tecnologias - entendidas de modo geral, sem tratar especificamente das TICs, na vida social e no meio ambiente. Para auxiliar na compreensão de como as tecnologias estão integradas ao componente curricular, é transcrito, a seguir, um trecho do Projeto Pedagógico,

Já a disciplina Ética e Ciência, também pertencente ao eixo Epistemologia e Metodologia possui o intuito de que o aluno possa relacionar os problemas filosóficos ao modelo de sociedade derivado da filosofia ocidental, que aprofunde sua percepção sobre a relação entre produção científica, desenvolvimento tecnológico e problemas éticos, e finalmente, que se aproprie das propostas teóricas oriundas da América Latina (2013, p. 6, grifo nosso).

Dessa forma, a tecnologia é referida no Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos da UNILA, a partir de uma visão generalista do termo, ou seja, abarca de modo geral, todas as formas de expressão das tecnologias, mas não está claro se há contextualização das TICs, sendo possível observar que o sentido da apropriação curricular da temática envolvendo a tecnologia aponta para a dimensão crítica, por meio da discussão estabelecida entre o desenvolvimento tecnológico e sua relação com a ética.

Na subseção a seguir, segue a descrição do campo de pesquisa, contemplando-se a Universidade Federal do Pampa, localizada no pampa gaúcho – mais precisamente, na fronteira oeste do Rio Grande do Sul, às margens do rio Uruguai.

## 2.4 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA

A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA é resultado da reivindicação da comunidade da região, que encontrou guarida na política de expansão e renovação das instituições federais de educação superior, que vem sendo promovida pelo governo federal. Veio marcada pela responsabilidade de contribuir com a região em que se edifica - um extenso território, com críticos problemas de desenvolvimento sócio-econômico,

inclusive de acesso à educação básica e à educação superior - a “metade sul” do Rio Grande do Sul. Veio ainda para contribuir com a integração e o desenvolvimento da região de fronteira do Brasil com o Uruguai e a Argentina (PROJETO DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, 2009, p.3).<sup>52</sup>

O reconhecimento das condições regionais e da necessidade de ampliar a oferta de ensino superior público federal, especialmente em regiões brasileiras afastadas dos centros metropolitanos, foi um dos principais argumentos utilizados na reivindicação da criação de uma universidade federal na Metade Sul<sup>53</sup> do Rio Grande do Sul. Tais reivindicações foram atendidas pelo governo federal. Durante um ato público na cidade de Bagé, em 27 de julho de 2005, o presidente na época, Luiz Inácio Lula da Silva, anunciou a criação da Universidade Federal do Pampa.

Após o anúncio, foram iniciadas as primeiras ações referentes à implantação da nova universidade, por meio de um acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Tais universidades foram nomeadas universidades tutoras da Unipampa e, por isso, foram responsáveis por implantar os dez *campi* da nova universidade. À UFSM, coube a implantação dos *campi* nas cidades de São Borja, Itaqui, Alegrete, Uruguaiana e São Gabriel; à UFPEL, coube a implantação dos *campi* de Jaguarão, Bagé, Dom Pedrito, Caçapava do Sul e Santana do Livramento. As instituições tutoras foram responsáveis pela criação dos primeiros cursos da Unipampa, sendo que, em 2006<sup>54</sup>, ocorreu o ingresso dos primeiros estudantes na nova universidade.

---

<sup>52</sup> Projeto Desenvolvimento Institucional, 2009. Disponível em: <[http://www.unipampa.edu.br/portal/arquivos/PROJETO\\_INSTITUCIONAL\\_16\\_AG0\\_2009.pdf](http://www.unipampa.edu.br/portal/arquivos/PROJETO_INSTITUCIONAL_16_AG0_2009.pdf)> Acesso em 05 mai. 2014.

<sup>53</sup> A expressão ‘Metade Sul’ pode ser caracterizada, segundo Rocha (s/d), como um termo que vem se popularizando nas últimas décadas para designar a grande região localizada ao Sul do Rio Grande do Sul, sendo também denominada como ‘região da campanha’. Disponível em: <[cdn.fee.tche.br/jornadas/1/s12a5.pdf](http://cdn.fee.tche.br/jornadas/1/s12a5.pdf)> Acesso em 27 mai. 2014.

<sup>54</sup> No período de 2006 até 2008, as atividades da nova universidade foram geridas e coordenadas pelas duas instituições tutoras (UFSM e UFPEL). Em 2008, é

A Unipampa caracteriza-se por ser uma instituição multicampi, situada em regiões da fronteira do Brasil com a Argentina e o Uruguai. Ela é a mais antiga das três universidades tomadas como objeto de estudo desta pesquisa. A universidade se instala em meio às paisagens formadas por campos e coxilhas, típicas do pampa gaúcho<sup>55</sup>, e tem a responsabilidade de contribuir com uma região que enfrenta críticos problemas de desenvolvimento socioeconômico, político e educacional. Boa parte desses problemas é herança histórica e cultural do processo de colonização e povoamento, baseada na oligarquia rural e na monocultura – nessa região, a pecuária é a principal atividade econômica.

Na figura a seguir, é possível observar a área de abrangência da nova universidade, de acordo com as cidades-campi. A Reitoria da Unipampa tem como sede a cidade de Bagé, que também abriga um dos campi da instituição.



Figura 6 – Área de abrangência da Unipampa marcada em cor branca. Fonte: Imagem retirada *site* institucional.

---

aprovada a lei de criação da Unipampa, que a partir desse momento, passa a funcionar com autonomia universitária.

<sup>55</sup> A saber, a região dos campos do sul, conhecida como “pampa”, termo de origem indígena para se referir a “região plana”, está presente no Brasil apenas no Estado do Rio Grande do Sul e ocupa aproximadamente 63% do território gaúcho. Fonte: <<http://www.ibflorestas.org.br/pt/bioma-pampa.html>> Acesso em 23 nov. 2011.



Diferentemente do processo realizado nas demais instituições estudadas (UFFS e UNILA), as atividades de ensino na Unipampa, bem como seu funcionamento, iniciaram antes da criação da comissão de implantação, que só ocorreu em 16 de março de 2007. A comissão de implantação é responsável pela concepção e organização das primeiras ações da jovem universidade enquanto o processo de criação da mesma encontra-se tramitando no Congresso Nacional e não é sancionado pelo Presidente da República. Por essa razão, a comissão de implantação tem papel fundamental na organização da parte acadêmica, envolvendo a definição do perfil institucional, das áreas do saber que serão enfatizadas, a escolha dos cursos, a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, a construção da proposta pedagógica da universidade e, ainda, a parte administrativa – por meio da organização e encaminhamento dos processos de aquisição de equipamentos, mobiliário, espaço físico, abertura de concursos, contratação de pessoal, entre outros. Essa comissão ainda é incumbida de promover a discussão sobre a implantação da nova universidade com a comunidade nas regiões de inserção, buscando conhecer as necessidades e os interesses regionais.

Como esse processo ocorreu tardiamente, é possível observar que as atividades iniciadas na Unipampa correspondiam ao perfil, tanto acadêmico quanto institucional, das universidades tutoras. Da mesma forma, os estudantes e profissionais da educação sentiam-se pertencentes à UFSM e a UFPel, e não parte da comunidade acadêmica que estava formando a Unipampa. O processo de construção de identidade da nova universidade se deu mais tarde, com a criação da comissão de implantação em 2007 e das primeiras atividades por ela desenvolvidas: planejamento organizacional e funcionamento unificado, desenvolvimento profissional de docentes e técnico-administrativos em educação, estudos para o projeto acadêmico; fóruns curriculares por áreas de conhecimento, reuniões e audiências públicas com dirigentes municipais, estaduais e federais, bem como com lideranças comunitárias e regionais, acerca do projeto de desenvolvimento institucional da futura Unipampa.

Quase dois anos após o início das atividades da instituição, em janeiro de 2008, por meio da Lei 11.640, a Unipampa foi criada como Fundação Universidade Federal do Pampa. Com isso, a instituição obteve autonomia universitária e findou-se o acordo de cooperação com a UFPel e UFSM. Na época, a professora Maria Beatriz Luce foi nomeada reitora *pró-tempore*, e sua primeira tarefa foi integrar os dez *campi* criados pelas

universidades tutoras. Atualmente, a Unipampa oferece 62 cursos de graduação – distribuídos em diferentes áreas do saber –, 21 de especialização, dez de mestrado e um de doutorado. Totaliza, aproximadamente, 10.200 estudantes matriculados, 568 técnico-administrativos em educação e 558 docentes. O ingresso estudantil ocorre por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e outras formas estabelecidas pela instituição como transferência, reopção e reingresso, dentre outras.

Segundo informações obtidas por meio do relatório institucional<sup>56</sup>, foram criados doze novos cursos de graduação no período que compreendeu 2010 até 2012: as licenciaturas em História, Ciências da Natureza (*campus* Uruguaiana e *campus* Dom Pedrito), Matemática, Música e Ciências Humanas; os bacharelados em Geologia, Enologia e Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia; e as engenharias em Telecomunicações, Agrimensura e Sanitária e Ambiental. De acordo com os dados estatísticos institucionais, as áreas de conhecimento com maior concentração das carreiras oferecidas são as Ciências Sociais Aplicadas, as Ciências Agrárias e as Ciências Exatas e da Terra.

Para o atendimento da demanda das graduações e dos programas de pós-graduação, a universidade necessita de infraestrutura física, recursos materiais e também de professores e servidores técnico-administrativos. No entanto, a Unipampa vem enfrentando, desde a sua criação, sérios problemas relacionados à infraestrutura física e acadêmica e também à falta de profissionais. Quando foi criada, a Unipampa ocupou instalações provisórias nas dez cidades-*campi*, as quais nem sempre ofereciam as condições adequadas para o funcionamento da universidade. Em Uruguaiana, por exemplo, inicialmente a Unipampa funcionava em algumas salas alugadas em um edifício parte residencial, parte comercial no centro da cidade. No primeiro andar desse prédio, havia uma padaria, e a cozinha – e, logo, os fornos da padaria, ficava exatamente embaixo de algumas salas de aula da universidade. Isso dificultou, muitas vezes, o desenvolvimento das aulas no local, em decorrência do forte calor produzido pela padaria, somado às altas temperaturas enfrentadas na região nos meses de primavera e verão, que podem chegar aos 45 graus. Situações como essa são contadas pelos professores mais antigos da

---

56

Disponível

em:

<<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/proplan/files/2013/10/Relat%C3%B3rio-dos-Dados-Institucionais.pdf>> Acesso em 06 mai. 2014.

instituição e representam algumas das dificuldades enfrentadas inicialmente. Mesmo com a mudança para os *campi* definitivos, nem todas as dificuldades desapareceram.

Por se tratar de uma universidade multicampi, as edificações da universidade apresentam, de maneira geral, estrutura física semelhante entre si – tanto no que se refere ao tipo de construção, como o projeto arquitetônico e a cor dos prédios, quanto aos espaços físicos e laboratórios existentes. Geralmente, a estrutura física dispõe de ambientes como salas de aulas, salas de professores, auditórios, laboratórios de ensino e pesquisa, laboratório de informática, biblioteca, área de estudos, área de convivência e cantina. Cada *campus*, porém, como esperado, apresenta certas particularidades, conforme as especificidades dos cursos ofertados, do número de estudantes, da localização e inserção regional, além da forma de gestão administrativa realizada em cada um deles.

A gestão de cada *campus* é realizada por uma equipe representativa, eleita pela comunidade acadêmica, formada por um diretor, um coordenador acadêmico e um coordenador administrativo. Eles têm o papel de planejar, coordenar e supervisionar o funcionamento das atividades do *campus*. No modelo organizacional da Unipampa, existe uma busca pelo rompimento com a organização departamental. Por isso, os professores, ao ingressarem na universidade, são locados no *campus* e vinculados ao(s) curso(s) de acordo com a sua área de estudo e intervenção acadêmica. Os sistemas de bibliotecas, laboratórios, tecnologias, equipamentos e patrimônio são coordenados por meio de uma estrutura unificada, centralizada, multicampi, vinculados à reitoria, não isoladamente por *campus*.

Por terem sido criadas a partir do programa de expansão do ensino superior federal REUNI, as novas universidades apresentam, como uma de suas principais características, a busca pela economia com gastos, envolvendo controle rígido no que concerne à aquisição de materiais, à construção de novos prédios e espaços pedagógicos e até à contratação de professores. Isso tem gerado muita polêmica e discussão por parte dos profissionais e dos estudantes das jovens universidades, que se encontram cada vez mais pressionados por essa política – que não contribui para a melhoria da qualidade da educação e das condições de trabalho. Na Unipampa, a política de economia e redução dos gastos com educação se faz presente dentre os objetivos listados no Estatuto da Universidade, como ilustrado pelo trecho a seguir:

Cooperação entre as Unidades Universitárias e os Órgãos Complementares, visando unidade de ação no desenvolvimento do Plano de Desenvolvimento Institucional e economicidade na gestão do corpo docente e técnico-administrativo em educação, dos recursos materiais, tecnológicos e financeiros (Estatuto da Universidade, grifo nosso).<sup>57</sup>

A falta de infraestrutura física, de materiais e de professores da universidade também é tema constante das reivindicações realizadas pelos estudantes. Uma reivindicação recente, feita pelos estudantes, incluiu um movimento de protesto que envolveu a ocupação da Reitoria, localizada na cidade de Bagé, por vários dias. Uma das reivindicações desse movimento foi a criação de mais espaços de estudos, como salas e laboratórios, além de áreas de convivência adequadas. A falta de espaço físico e de recursos financeiros para a construção de novos prédios é, portanto, uma das fragilidades da universidade, atualmente<sup>58</sup>. Imagens do protesto realizado pelos estudantes circularam em várias redes sociais, meios de comunicação e na internet, como ilustrado pelas figuras a seguir. As reivindicações na Unipampa são registradas desde a sua criação, sendo consideradas históricas na universidade.

---

<sup>57</sup>

Disponível

em:

<<http://www.unipampa.edu.br/portal/universidade/403#t3c3s2>> Acesso 06 mai. 2014.

<sup>58</sup> Movimentos de protesto e reivindicações por parte da comunidade acadêmica fazem parte da história (recente) da Unipampa. Em 2009, os estudantes do *campus* Uruguaiana paralisaram as atividades por dois dias e realizaram diversos protestos no centro da cidade, envolvendo a paralisação, por mais de três horas, do tráfego de veículos e caminhões na ponte Internacional Brasil-Argentina. Nesses protestos, os estudantes solicitavam melhores condições de estudo e também melhorias na infraestrutura da universidade. Em 2011 houve outro movimento, mas encabeçado pelos docentes, que realizaram manifestações. Eles aderiram à greve nacional das universidades federais, reclamando por melhores condições de trabalho e de carreira na universidade pública.

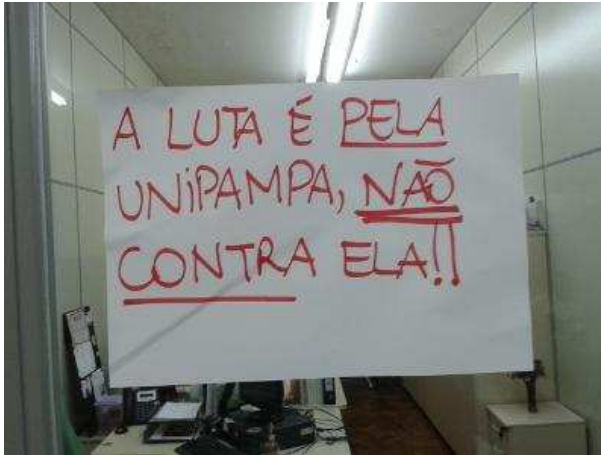


Figura 7 – Ocupação da Reitoria realizada em 2013, na cidade de Bagé, RS.  
Fonte: Foto retirada da internet.

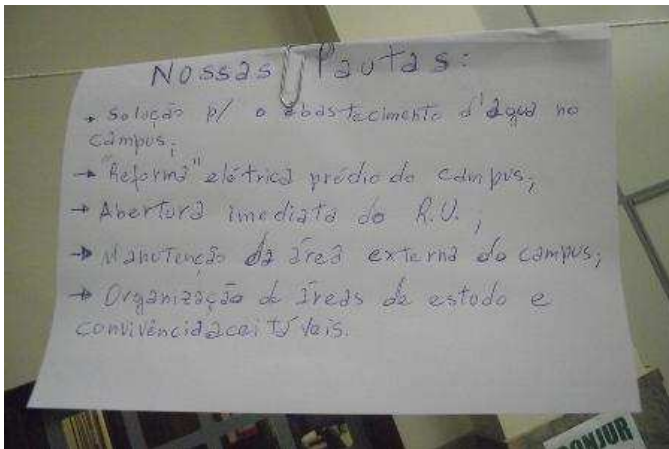


Figura 8 – Pauta de reivindicações dos estudantes durante ocupação da Reitoria na cidade de Bagé, RS. Fonte: Foto retirada da internet.

Os laboratórios de informática podem ser considerados um dos espaços pedagógicos mais procurados na universidade, especialmente pelos estudantes. Ele tem a finalidade de atender as atividades de ensino da instituição. Nos momentos em que o laboratório não está reservado

para atividades de ensino, pode ser utilizado pelos estudantes como espaço para realizar suas atividades de estudos individual ou em grupo, já que a universidade não possui salas de estudos. De modo geral, cada laboratório de informática possui um funcionário (de empresa terceirizada) que desenvolve serviço de portaria. Como os equipamentos multimídia disponíveis para empréstimo estão armazenados no laboratório, é tal funcionário que controla a retirada e devolução do material. A seguir, uma imagem do *campus* Uruguaiana ilustra a organização estrutural dos laboratórios de informática da Unipampa.



Foto 18– Laboratório de Informática – *campus* Uruguaiana. Fonte: arquivo da pesquisadora.

Na universidade, o acesso à internet pode ser realizado por cabo ou sem fio, sendo limitado à comunidade acadêmica ou mediante cadastro como visitante – que pode ser solicitado no setor de Tecnologia da Informação em cada *campus*. Esse sistema de internet consiste, porém, em uma das fragilidades a serem superadas e melhoradas pela universidade futuramente: seu funcionamento apresenta muita instabilidade, lentidão e em todos os *campi* da Unipampa existem espaços que não têm cobertura do sinal *wifi*. No *campus* Uruguaiana, por exemplo, foi perceptível que tal problema atinge algumas salas de professores, laboratórios de ensino e pesquisa e salas de aula (sobretudo, salas mais

afastadas do prédio administrativo central, onde está localizado o Núcleo de Tecnologia da Informação). Isso interfere diretamente no desenvolvimento das atividades em todas as esferas: ensino, pesquisa, extensão e administração. Atualmente, a universidade apresenta uma limitação em termos da banda disponível de internet para os *campi*, o que precisa ser revisto no âmbito institucional. Ressalta-se que o acesso às redes sociais é bloqueado em alguns dos dez *campi*, como em Uruguaiana, sendo permitido apenas nos dias em que a demanda de acesso nos *campi* é menor, como nos sábados letivos.

A estadia no campo de pesquisa – somada as informações coletadas posteriormente – permitiu observar que, em vários momentos, o servidor de internet da universidade fica fora de funcionamento. Segundo informações de professores, que sofrem com a baixa qualidade da internet nos *campi* e com os frequentes problemas de suporte técnico da página *web* institucional, esses problemas são comuns, especialmente em períodos de maior procura, quando o portal da universidade para de funcionar.

De modo geral, a Unipampa é a mais antiga dentre as instituições pesquisadas, sendo, também, a que apresenta maior número de cursos de graduação e pós-graduação. Consequentemente, é a instituição pesquisada com mais estudantes e profissionais da educação (professores e técnico-administrativos em educação) envolvidos nos dez *campi*. Também, é a universidade jovem com o maior número de unidades universitárias distribuídas ao longo da região do pampa gaúcho. Uma das desvantagens de ser a “mais velha” das três universidades recém-criadas na Região Sul é que, ao ser criada, ela passou a funcionar imediatamente em vínculo com as instituições tutoras (UFSM e UFPel). Com isso, foi introduzido, no seu cotidiano, o *modus operandi* dessas instituições, o que interferiu na escolha dos cursos abertos e na organização do ensino tradicional e disciplinar – cada *campus* foi definido a partir de uma área do saber.<sup>59</sup> O *campus* Alegrete, por exemplo, é reconhecido como o *campus* das ciências exatas porque, praticamente, todas as graduações lá ofertadas pertencem a essa área do conhecimento; o *campus* Uruguaiana

---

<sup>59</sup> É importante destacar que as três instituições estudadas incorporaram em seu funcionamento, aspectos da cultura acadêmica das universidades tutoras. Nesse sentido, em relação às TICs as jovens universidades apresentam modos de apropriação dessas tecnologias centrados em uma perspectiva tradicional e pouca inovadora: de tecnologia educativa, priorizando o seu caráter instrumental.

é o *campus* da saúde, por contemplar carreiras ligadas a esta área, e assim por diante nos demais *campi*.

A comissão de implantação foi criada apenas mais tarde e, com isso, passou-se a buscar o caminho para a autonomia universitária e para a constituição de um perfil identitário para a Unipampa. A instituição tem procurado estabelecer esse perfil e construir a sua inserção na região, bem como no contexto nacional e internacional, por meio de acordos de cooperação acadêmica e de intercâmbios entre professores e estudantes na graduação e pós-graduação.

Além disso, a Unipampa tem enfrentado, ao longo da sua história, problemas no que se refere à fixação de estudantes e professores na universidade. Isso acontece porque, ao ingressarem em uma instituição ainda em construção e não encontrarem infraestrutura adequada – como residência estudantil, restaurante universitário e laboratórios – nem espaço acadêmico integrador e inovador, eles partem em busca de novos horizontes e lugares mais atrativos, com menos adversidades para estudar e trabalhar.

### A presença das TICs no Projeto Institucional da Unipampa

As políticas de ensino, pesquisa e extensão, bem como de gestão administrativa, do Projeto Institucional da Universidade Federal do Pampa<sup>60</sup>, concluído em 2009, contemplam o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). A construção do Projeto Institucional envolveu representantes dos docentes, estudantes e técnico-administrativos dos dez *campi* que compõe a universidade e Reitoria.

Logo no início do documento, o compromisso social da universidade com a sua região de inserção, uma das características da Unipampa, é ressaltado. O seu envolvimento com o contexto social e as possíveis contribuições para o desenvolvimento (econômico, cultural,

---

<sup>60</sup>

Disponível

em:

<[http://www.unipampa.edu.br/portal/arquivos/PROJETO\\_INSTITUCIONAL\\_16\\_AGO\\_2009.pdf](http://www.unipampa.edu.br/portal/arquivos/PROJETO_INSTITUCIONAL_16_AGO_2009.pdf)> Acesso em 08 mai. 2014. No momento da pesquisa de campo, o novo Projeto Institucional estava em processo de tramitação no Conselho Universitário e aguardava aprovação. Isso impossibilitou o acesso ao documento na sua versão mais atual.



social, educacional, político) da região são, portanto, enfatizados, como observável no trecho a seguir:

Sem perder sua autonomia, a UNIPAMPA deve estar comprometida com o esforço de fortalecimento das potencialidades e com a superação das dificuldades diagnosticadas (**na região de inserção**). Assim, os cursos oferecidos, a produção do conhecimento, as atividades de extensão e de assistência deverão refletir esse comprometimento. A gestão, em todas as suas instâncias, deverá promover a cooperação interinstitucional e a aproximação com os atores locais e regionais, visando à constituição de espaços permanentes de diálogo voltados para o desenvolvimento regional, implicando, este, em mudanças estruturais integradas a um processo permanente de progresso do território, da comunidade e dos indivíduos (Projeto Institucional, 2009, p.8, grifo nosso).

Para isso, a universidade necessita ser estruturada, física e academicamente, de modo que possa responder às metas e objetivos traçados. Um dos aspectos observados no Projeto Pedagógico referente à formação acadêmica é o “desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos, que respondam às necessidades contemporâneas da sociedade” (Projeto Institucional, 2009, p. 11). Nesse sentido, a inserção da discussão sobre as tecnologias, compreendidas de modo geral, consiste em um dos elementos a serem contemplados na formação acadêmica da Unipampa, por ser uma das principais características da era contemporânea, como pode-se observar em outra parte do texto:

[...] incorporar, nas diferentes possibilidades de formação (como disciplinas obrigatórias, eletivas, atividades complementares), os desafios impostos pelas mudanças sociais e pelos avanços científico e tecnológico (Projeto Institucional, 2009, p. 11).

Pensando na formação acadêmica que se almeja, a universidade também prevê a utilização dos recursos das TICs, destacada na seguinte redação:

Contribuem para a concretização dessa formação os recursos da Educação a Distância (EAD) e o uso

das tecnologias de comunicação e informação que, fazendo parte das práticas de ensino e aprendizagem, são indispensáveis para integrar pessoas e atividades na UNIPAMPA, que foi concebida e criada como uma instituição *multicampi* (Projeto Institucional, 2009, p.12).

Por outro lado, a universidade reconhece que é preciso garantir condições de infraestrutura para que a integração das TICs possa se concretizar, tanto na formação acadêmica quanto no âmbito administrativo e da gestão. Sobre essas condições, o documento analisado aponta um dos objetivos: “adquirir e instalar equipamentos de informática e tecnologias nos administrativos e de ensino [...]” (Projeto Institucional, 2009, p.46).

De modo geral, a respeito da integração da temática envolvendo as TICs na formação acadêmica na Unipampa, foi possível verificar que ela está relacionada a dois fatores, que são: 1) devido às TICs serem parte integrante da sociedade atual, presentes no cotidiano, alterando nossa forma de ser e de estar no mundo, as TICs são integradas ao currículo por “força” do contexto social e cultural atual; 2) as TICs são entendidas como recursos de comunicação e de informação fundamentais para o desenvolvimento das ações acadêmicas e administrativas na universidade *multicampi*.

Por sua vez, a universidade não propõe um modelo de organização dos currículos dos cursos, apenas tece algumas orientações curriculares de cunho mais geral que devem ser adequadas conforme a realidade de cada *campus* e de cada curso oferecido. Para auxiliar na organização curricular dos projetos de cursos de licenciatura da Unipampa, foram elaboradas as Diretrizes Orientadoras para Elaboração de Projetos Pedagógicos das Licenciaturas<sup>61</sup>. Tais diretrizes são resultado das discussões do Fórum das Licenciaturas da instituição.

As TICs e as Diretrizes Orientadoras para Elaboração de Projetos Pedagógicos das Licenciaturas da Unipampa

---

<sup>61</sup>

Disponível

em:

<<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/prograd/files/2012/01/Dcto-Diretrizes-PPC-Licenciatura.pdf>> Acesso em 06 mai. 2014.

As Diretrizes Orientadoras para a Elaboração de Projetos Pedagógicos das Licenciaturas da Unipampa foram elaboradas por um grupo composto por coordenadores e professores dos cursos de licenciatura da universidade, coordenadores acadêmicos dos *campi* que contemplam cursos de licenciatura, técnicos em assuntos educacionais e membros da Reitoria. Durante os dois anos de encontros do Fórum das Licenciaturas, essas lideranças debateram vários temas pertinentes aos cursos de formação de professores na Unipampa, como concepção e organização curricular e perfil identitário dos cursos de licenciatura ofertados pela instituição. Muitos desses cursos mantinham os Projetos Pedagógicos herdados das antigas instituições tutoras da Unipampa, a UFSM e a UFPel, e isso foi levado em consideração em tais discussões.

Segundo destacado pelo documento, o Fórum das Licenciaturas teve início em 2009 e foi proposto pela Pró-Reitoria de Graduação da Unipampa. Buscava-se, com esse espaço de discussão coletiva constituído por profissionais ligados à área das licenciaturas, contribuir para a definição e o desenvolvimento de uma diretriz orientadora de formação de professores. Como fruto das discussões do grupo de trabalho que se formou durante o Fórum das Licenciaturas, foram organizadas as Diretrizes Orientadoras para Elaboração dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas:

As Diretrizes Orientadoras para Elaboração dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas da Universidade Federal do Pampa caracteriza-se como documento orientador da concepção dos cursos de licenciatura (existentes e novos), das práticas pedagógicas e da definição das bases curriculares dos projetos pedagógicos desses cursos (Diretrizes Orientadoras, 2011, p.5).

A integração das TICs no documento estudado acontece em diferentes partes do texto, com ênfase maior à dimensão técnico-instrumental, como será ilustrado com os trechos em destaque a seguir.

As Diretrizes Orientadoras propõem, como objetivos para a formação de professores na Unipampa:

Propiciar uma formação com orientação inerente à formação para a atividade docente, que prepare para o ensino visando à aprendizagem do aluno; ao exercício de atividades de enriquecimento cultural; ao aprimoramento em práticas investigativas; à

elaboração e à execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; ao uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores e ao desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (Diretrizes Orientadoras, 2011, p. 18, grifo nosso).

No que se refere aos pressupostos teórico-metodológicos orientadores do ensino e da metodologia docente nos cursos de licenciatura, o documento baseia-se na Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Nesse documento, os artigos VI e VII apresentam relação com as TICs:

[...] VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação, perpassando as várias áreas do conhecimento; VII – o uso de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores [...] (Diretrizes Orientadoras, 2011, p. 23).

Quanto ao perfil almejado aos egressos, enfatiza-se que os estudantes formados pelas licenciaturas da Unipampa devem ser capazes de empregar as tecnologias de informação e comunicação. Isso é desenvolvido por meio dos saberes, competências e habilidades enfatizados durante a formação dos futuros professores, que envolvem “Saber utilizar, com competência, as ferramentas disponibilizadas pela tecnologia, sempre acompanhando seu desenvolvimento, a fim de utilizá-las de forma a contribuir para o ensino e para a pesquisa” (Diretrizes Orientadoras, 2011, p. 26).

Nesse sentido, a integração das TICs na orientação sobre a organização curricular das Licenciaturas, de acordo com o documento, acontece com a:

Inserção e promoção do uso das novas tecnologias (TIC) por meio de projetos interdisciplinares que visem tanto à aprendizagem dos conteúdos via recursos midiáticos, como também fomentem no educando a possibilidade de utilização deste meio nas práticas futuras em seu campo de trabalho (Diretrizes Orientadoras, 2011, p.29).

As Diretrizes Orientadoras para a Elaboração de Projetos Pedagógicos para Cursos de Licenciatura na Unipampa também orientam para a infraestrutura básica disponível nas unidades acadêmicas, formada pela biblioteca, o laboratório de informática, os laboratórios de ensino e pesquisa, os equipamentos para videoconferência, o auditório e a internet sem fio. Além disso, existem equipamentos e laboratórios para atender às demandas específicas dos cursos em cada *campus*. Tais espaços e materiais dão suporte para o funcionamento dos cursos de graduação e da pós-graduação.

Por meio da análise das Diretrizes Orientadoras para a Elaboração dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas, percebe-se que a integração das TICs se dá ora porque é adequada à orientação legal nacional, especialmente às Resoluções 01 e 02 de 2002; ora por reconhecer que a presença das TICs vem provocando profundas transformações em diferentes âmbitos da vida cotidiana; ora por se tratar de uma universidade *multicampi*, na qual o uso de recursos tecnológicos como as TICs contribui, e muito, para o desenvolvimento das diversas ações institucionais em âmbitos de ensino pesquisa, extensão e gestão, conectando os dez *campi* e reduzindo os gastos financeiros com deslocamentos e diárias entre as diferentes cidades-*campi* – que chegam a apresentar até 600 quilômetros de distância entre si.

A partir do contexto pesquisado, verificamos que a Unipampa dedica atenção à temática das TICs tanto no Projeto Institucional quanto nas Diretrizes Orientadoras para Elaboração dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas. Tal entendimento, porém, como perceptível pelo emprego de expressões como “uso”, “saber utilizar” “utilização”, “desenvolver”, ainda está fortemente relacionado à perspectiva das tecnologias de informação e comunicação como ferramentas utilitárias e ao saber técnico, deixando de lado as possibilidades pedagógicas e inovadoras que as TICs podem apresentar.

Além disso, é possível observar, no documento, orientações quanto à formação dos futuros professores no âmbito das TICs, visando prepará-los, sobretudo para o uso técnico e metodológico dos recursos tecnológicos. A criação de cursos na modalidade a distância, buscando, sobretudo, ampliar a área de abrangência e o número de estudantes vinculados à universidade, também é uma das orientações das Diretrizes. Até o momento atual, porém, a efetivação da educação a distância na Unipampa esbarra em velhas questões do contexto educacional brasileiro

como a falta de infraestrutura física e de rede (suporte de rede), de recursos tecnológicos e de recursos humanos.

## 2.5 O *CAMPUS* URUGUAIANA: DESCRIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

Situado na cidade gaúcha de Uruguaiana, à margem esquerda do rio Uruguai, que faz fronteira com a Argentina, o *campus* Uruguaiana é, hoje, um dos três maiores da Unipampa. Isso pode se firmado tendo como parâmetro tanto a extensão territorial quanto o número de cursos ofertados e estudantes matriculados. A escolha pelo *campus* Uruguaiana para essa descrição e caracterização é justificável em função de que ele é sede do único curso de Licenciatura em Educação Física que compõe o conjunto de licenciaturas estudadas nessa pesquisa. Até o momento da pesquisa de campo, além desse curso, o *campus* oferecia outras seis graduações: a licenciatura em Ciências da Natureza e os bacharelados em Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina Veterinária e Tecnologia em Aquicultura, totalizando aproximadamente 1.297 estudantes, 73 servidores técnico-administrativos em educação (TAE) e 98 docentes, segundo informações obtidas no Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física.<sup>62</sup>

O *campus* está distribuído em uma área de 250 hectares de propriedade do governo federal, afastada do centro da cidade, onde se localizam a biblioteca, as salas de aula, os laboratórios de ensino e de pesquisa, auditório, o prédio administrativo, o ginásio de esportes, as áreas de convivência, restaurantes, as salas de professores e o hospital veterinário. Este local foi adquirido pela União no ano de 2008, quando a Unipampa foi notificada pelo Ministério Público de que não poderia transferir-se para as instalações do *campus* definitivo, devido ao embargo da obra por problemas de contaminação do solo<sup>63</sup>. Com esse problema, na busca por um local provisório para desenvolver suas ações, a Reitoria da Unipampa procurou a Direção da Pontifícia Universidade Católica

---

<sup>62</sup>

Disponível

em:

<<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/educacaofisica/files/2011/05/PPC-EDUCA%C3%87%C3%83O-F%C3%8DSICA-1.pdf>> Acesso em 06 mai. 2014.

<sup>63</sup> Devido os problemas de contaminação do solo do terreno doado pelo município de Uruguaiana para a construção do novo *campus*, ao final das obras, a transferência da Unipampa para o local foi impedida por ordem judicial.

(PUC) - *campus* Uruguaiana que, de imediato, manifestou intenção de venda do *campus*, uma vez que estava encerrando seu funcionamento na cidade. Após a análise da proposta e de tomar conhecimento de que não poderiam ocupar o *campus* novo, sofrendo pressão com o aumento das demandas do *campus* e da necessidade de oferecer infraestrutura para os antigos e novos cursos e estudantes, a Reitoria da Unipampa e Governo Federal decidiram pela compra das instalações da PUC-Uruguai. Até o final de 2013, no entanto, a PUC manteve atividades no *campus*, devido ao fato de que algumas de suas turmas de graduação ainda estavam em atividade. O *campus* Uruguai aparece na figura a seguir.



Figura 9 – *Campus* Uruguai, situado na BR 472, rodovia que liga o Brasil ao Uruguai. Fonte: Figura extraída da internet.

Pelo *campus* ser situado a treze quilômetros do centro da cidade, o acesso requer a utilização de transporte público ou particular. No entanto, a qualidade do transporte público disponível não corresponde àquilo que se almeja desse serviço, com poucos horários, frota de ônibus antiga e sem pontualidade. A falta de qualidade do transporte público na cidade, principalmente, na linha centro-*campus*-centro, é um dos principais motivos das manifestações realizadas pela comunidade acadêmica, que reivindica melhorias no serviço. Em vários momentos, a Direção do *campus* e a Reitoria da Unipampa buscaram soluções para este problema, junto à Prefeitura Municipal de Uruguai e o setor empresarial

responsável pelo transporte público na cidade, mas poucos foram os resultados. Uma das situações que envolve problemas com o sistema de transporte público da cidade é a realização de atividades no *campus* nos finais de semana, que tem aumentado – consequência do crescimento do *campus*. Nessas ocasiões, é preciso notificar a empresa que faz a linha porque, caso contrário, o serviço é suspenso na sexta-feira e recomeça apenas na segunda-feira. Situações como essa retratam algumas das dificuldades encontradas no processo de implantação da universidade pública em regiões periféricas.

O *campus* Uruguaiana está em obras, para tentar atender às necessidades de ensino, pesquisa e extensão. Desde 2011, várias reformas foram iniciadas, envolvendo desde a rede elétrica e o abastecimento de água até a ampliação dos espaços físicos, com a construção de novos prédios e laboratórios de ensino e pesquisa, além da instalação de equipamentos tecnológicos nas salas de aula e de elevadores, dentre outros. Ao chegar ao *campus*, verifica-se que uma considerável parte do espaço correspondente à sua entrada está ocupada com o mobiliário e os equipamentos tecnológicos das salas que se encontram em reforma.

As salas de aula do *campus* Uruguaiana possuem boa iluminação, ventiladores de teto, quadro branco e cortina nas janelas. Parte do mobiliário foi renovado e as salas encontram-se parcialmente equipadas com recursos tecnológicos como acesso a internet e projetor multimídia, sendo que o computador e as caixas de som devem ser retirados no laboratório de informática do *campus* e instalados antes do início de cada aula ou atividade que fará uso de tais equipamentos. O prédio dispõe da seguinte infraestrutura: laboratórios de informática, um auditório, salas de aula, salas de professores, cantina (restaurante), serviço de reprografia e impressão e área de convivência. As aulas são concentradas nesse local ao longo dos períodos da manhã, tarde e noite. Além desse espaço, algumas atividades pedagógicas também são desenvolvidas em espaços como os laboratórios de ensino e pesquisa, auditório e ginásio de esportes, no caso de alguns componentes curriculares do curso de Educação Física.

Os laboratórios de informática são dois: um com 32 computadores, uma impressora e com serviço de portaria, sendo destinado para uso geral dos estudantes e para as aulas da graduação, e um com vinte computadores. Esse último inicialmente, era reservado aos estudantes da pós-graduação, mas, atualmente, também é utilizado para a graduação, em função da expansão do ensino no *campus* e o ingresso de novos



estudantes. Os laboratórios de informática apresentam grande procura por parte dos professores e estudantes, sendo que a utilização desses espaços necessita de agendamento e, muitas vezes, não há horários disponíveis. Isso demonstra que a estrutura existente é insuficiente, considerando-se a dimensão do *campus*, tanto em número de estudantes quanto de atividades desenvolvidas.

As aulas e atividades de projetos que requerem a utilização de filmes e audiovisuais podem ser realizadas no único auditório do *campus*, com capacidade para oitenta pessoas. No local, há tela de projeção e equipamento multimídia instalados, sendo necessária a instalação do computador e caixas de som antes de cada atividade. Há, ainda, o Salão de Atos do *campus*, que é utilizado, na maioria das vezes, para eventos acadêmicos e institucionais.

A biblioteca é um dos espaços pedagógicos mais requisitados, mas, desde a implantação da Unipampa nessas instalações, ocupa um espaço provisório e necessitou passar por reformas. A biblioteca do *campus* Uruguaiana é a segunda maior da universidade, no que se refere ao atendimento ao público, volume de acervo disponível e número de empréstimo. São realizados, no total, cerca de 15 mil empréstimos por ano. Ela é organizada entre os espaços de atendimento ao público, acervo bibliográfico e área para estudo, além de uma área de guarda-volumes, que fica do lado externo. O atendimento é iniciado às 8 horas e encerrado às 21h20min, diariamente, com intervalo ao meio-dia. Atualmente, a biblioteca conta com três funcionários: dois bibliotecários e um assistente.

A área ocupada pela biblioteca é pequena e não possui salas de estudos, o que faz com que as mesas de estudos existentes no local sejam bastante disputadas pelos estudantes. Também faltam computadores, sendo o uso das máquinas existentes no local restrito à consulta do acervo. O sistema de busca utilizado nas bibliotecas da Unipampa é o Sistema Integrado de Ensino (SIE) – herança de uma das universidades tutoras, a UFSM. Trata-se de um sistema informacional mais antigo, que apresenta muitos problemas de ordem operacional: não efetua renovação *on line*, não envia notificações via correio eletrônico (sobre o vencimento dos empréstimos, por exemplo) e não oferece sistema de disseminação seletiva da informação – no qual o professor, ao cadastrar assuntos de seu interesse, é informado, por meio de mensagem eletrônica, sobre a chegada de publicações sobre os temas cadastrados. O sistema de informação da

biblioteca, somado aos problemas de rede apresentados pela Unipampa, pode permanecer dias sem funcionar, ou seja, fora do ar.

Além das dificuldades operacionais que envolvem o suporte de rede e de sistema, a falta de funcionários no setor também é uma das fragilidades observadas. Essa necessidade impede, por exemplo, a oferta, à comunidade acadêmica, de cursos de capacitação sistemáticos sobre assuntos relacionados à biblioteca e ao processamento da informação. Ela também faz com que boa parte do acervo permaneça por muito tempo nas caixas em que foi recebida no *campus*, em função da falta de profissionais para organizar o material nas estantes da biblioteca. As imagens a seguir mostram um pouco da infraestrutura da biblioteca do *campus* Uruguiana:



Foto 19– Biblioteca - *campus* Uruguiana. Fonte: arquivo da pesquisadora.



Foto 20– Biblioteca - *campus* Uruguaiana. Fonte: arquivo da pesquisadora.

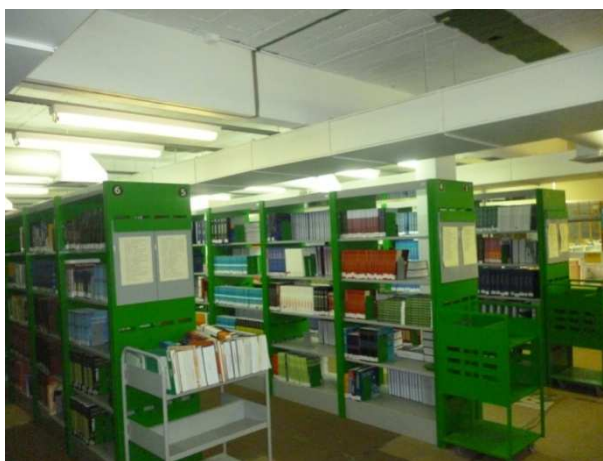


Foto 21– Biblioteca - *campus* Uruguaiana. Fonte: arquivo da pesquisadora.

A Unipampa encontra-se em processo de se consolidar como instituição promotora de ensino de graduação e pós-graduação, de pesquisa científica e tecnológica, de extensão e de assistência à comunidade e de gestão. Concomitantemente, ainda busca, passada quase uma década do início das suas atividades, resolver problemas de infraestrutura física, material e acadêmica, bem como de falta de

servidores docentes e técnico-administrativos. Com isso, durante o processo de transição entre as instituições tutoras e a nova universidade, muitos professores e estudantes migraram para a UFSM e a UFPel. Nesse sentido, o *campus* Uruguaiana não é diferente, sobretudo porque a mudança para o *campus* definitivo (novo) não ocorreu como o planejado, passando a ocupar um *campus* novo-velho, uma vez que a estrutura adquirida pela União (o antigo *campus* da PUC Uruguaiana) já existia com as características e infraestrutura da antiga proprietária.

Por outro lado, o crescimento acadêmico do *campus* Uruguaiana é notável, sobretudo com a criação de três programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Ciências Farmacêuticas, Ciência Animal e Bioquímica. As propostas de pesquisa e de extensão estão se estruturando e crescendo, o que contribui também para a integração da universidade com a comunidade regional, respondendo aos anseios da população em muitos setores deficitários, como saúde, educação e cultura.

## **CAPÍTULO 3 - AS EXPERIÊNCIAS CURRICULARES DE MÍDIA-EDUCAÇÃO OBSERVADAS EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Partindo da apresentação do contexto institucional, na qual foi descrita a realidade de cada instituição participante deste estudo – sob aspectos políticos, acadêmicos e de infraestrutura –, este capítulo será dedicado à descrição e à interpretação da inserção da mídia-educação nas abordagens pedagógicas dos currículos das licenciaturas que fizeram parte do *corpus* de análise dessa investigação: Pedagogia (UFFS), Ciências da Natureza (UNILA) e Educação Física (Unipampa). São apresentadas análises dos Projetos Pedagógicos de cada Curso estudado, bem como descrições das observações realizadas, discutindo as descobertas, os limites e as perspectivas que envolvem a integração curricular das TICs na formação inicial dos futuros professores articulada aos pressupostos teóricos e metodológicos da mídia-educação. Para tanto, iniciamos pela análise do curso de Pedagogia do *campus* Chapecó da UFFS, seguida dos cursos de Ciências da Natureza e Educação Física, de acordo com a cronologia de entrada no campo de pesquisa.

Como já citado anteriormente, a investigação das manifestações das TICs no currículo do curso de Pedagogia da UFFS se justifica porque considera-se que nesta área surgiram os primeiros debates e estudos sobre educação para as mídias (GONNET, 2004) – e, mais recentemente, sobre mídia-educação (FANTIN, 2006, 2012). Dessa forma, interessa, para os fins desta pesquisa, identificar e compreender se e como as TICs têm sido integradas ao curso de Pedagogia em tal universidade, bem como nas demais licenciaturas.

Na sequência, serão discutidas as propostas pedagógicas de pesquisa e extensão, identificadas no currículo dos três cursos estudados no âmbito das TICs. Isso será feito por considerar-se que tais experiências – que ocorrem para além das salas de aula, em projetos e núcleos de estudos – também são formadoras e estão relacionadas ao currículo.

### **3.1 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA DA UFFS**

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia é resultado de uma construção coletiva que envolveu a comissão de implantação da UFFS e

os professores recém contratados do curso de Pedagogia da universidade. Trata-se de um dos documentos orientadores da organização política e acadêmica do curso. Conforme o documento, o curso foi criado a partir do contexto das políticas públicas de atendimento às carências e desafios existentes na formação de profissionais do magistério da educação básica, em âmbito nacional e regional. A oferta do curso de Pedagogia foi e é uma das tentativas de minimizar a falta de professores habilitados para atuar na educação infantil e séries iniciais<sup>64</sup> na região de inserção da UFFS – região que, historicamente, apresenta problemas relacionados à carência de professores derivados da ausência de oferta de ensino superior público nesses locais e também da emigração dos jovens aos centros urbanos brasileiros para cursar o ensino superior. O projeto desenvolve suas atividades a partir de três linhas condutoras: 1) a formação de professores de Educação Infantil e de Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 2) a preparação do futuro professor para a efetivação da gestão democrática da educação e 3) a produção e difusão de novos conhecimentos educacionais.

O curso de licenciatura em Pedagogia é ofertado na modalidade presencial, nos *campi* de Chapecó (SC) e Erechim (RS). Nesta pesquisa, o campo de estudo foi o curso do *campus* Chapecó, que oferece um total de 100 vagas anuais, divididas entre 50 vagas para o turno matutino e 50 para o noturno. A carga horária do curso é de 3.375 horas e o ingresso se dá com base no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), dentre outras formas definidas pela UFFS<sup>65</sup>. Quanto aos professores necessários para o curso, foi possível perceber que estão em número insuficiente. Por isso, uma das alternativas encontradas pela coordenação do curso para contornar esse problema é a não oferta de componentes curriculares sem professores. Com isso, a disposição/sequência dos componentes na matriz curricular atual pode ser alterada a partir do momento em que o quadro de professores estiver completo.

---

<sup>64</sup> No Projeto Pedagógico do Curso há o emprego do termo ‘séries iniciais’ e, por isso, tal termo foi mantido. No entanto, a mudança da legislação nacional que trata da ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração o organiza em anos iniciais e anos finais, assumindo esta nova nomenclatura.

<sup>65</sup> Em 2013, durante minha permanência na instituição, o curso de Pedagogia do *Campus* Chapecó passou pelo processo de avaliação do MEC, no qual obteve reconhecimento e nota 5, que é o conceito máximo do Ministério da Educação para cursos de graduação.

Com a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia percebeu-se serem poucas as menções às tecnologias relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, ao menos em relação às TICs. A primeira referência às TICs no PPC de Pedagogia diz respeito aos princípios orientadores da formação de futuros professores, os quais destacam a utilização de “novas metodologias, estratégias e materiais de apoio” (Projeto Pedagógico da Pedagogia, 2010, p. 31). Isso está de acordo com a orientação do Parecer CNE/CP 009/2001, em sua página 4, que envolve, de forma indireta, a inserção de tecnologias como recursos de apoio didático.

Nas passagens do documento que tratam do Perfil do Egresso, há uma nova referência às TICs. Ela orienta a integração das tecnologias à formação do futuro pedagogo, a partir da dimensão da competência técnica e crítica. Essa formação objetiva que os pedagogos: 1) saibam utilizar os recursos tecnológicos e empregá-los como material para transmissão de conteúdos e 2) façam uso das diferentes linguagens (imagética, audiovisual, sonora, escrita) apresentadas pelas TICs nos processos educativos, como exemplifica o trecho a seguir:

Domínio dos conhecimentos, habilidades e técnicas pedagógicas: dominar as tecnologias da aprendizagem a favor do processo pedagógico; relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação; [...] (PPC Pedagogia, 2010, p.35-36).

Com a análise do PPC da Pedagogia, observa-se que as TICs ganham destaque na matriz curricular, sendo abordadas por meio de componentes curriculares ofertados pelo curso de acordo com diferentes abordagens: como conteúdo programático a ser estudado, voltando-se à dimensão crítica diante dos meios; como ferramentas para a construção de projetos educativos; como recurso metodológico utilizado para ensinar/transmitir o conteúdo; e, ainda, apenas como material pedagógico complementar, como filmes e referência bibliográfica (revista, jornal, livro).

A partir dessa realidade e com o intuito de melhor compreender como os componentes curriculares expressam referências às TICs e de que forma as integram, foram analisados os programas de ensino que

acompanham o projeto do curso, além dos planos de ensino<sup>66</sup> obtidos com a secretaria do curso e os próprios professores responsáveis pelos componentes curriculares. A análise de tais documentos objetivou a identificação dos que apresentavam alguma relação com as TICs, relacionando o tipo de abordagem/ênfase dada às ferramentas tecnológicas de acordo com as três dimensões da mídia-educação estabelecidas por Fantin (2006).

Ao total, foram identificados nove componentes curriculares que apresentam alguma referência às TICs, sistematizados no quadro descritivo apresentado a seguir (quadro 4). Contudo, antes da apresentação dos dados obtidos, é importante destacar que, durante a análise do documento, observou-se que não existe uma uniformidade na maneira utilizada para se referir às TICs nos programas de ensino e/ou planos de ensino dos componentes curriculares do curso. Assim, a temática relacionada às tecnologias de informação e comunicação pode ocorrer por meio de uma série de termos, como ‘mídia(s)’, ‘TIC(s)’, ‘tecnologias digitais’, ‘novas tecnologias’ e ‘informática’. Para a realização do estudo proposto, todos os materiais que faziam referências às TICs, em qualquer uma das formas de denominação descritas anteriormente, foram considerados dados de pesquisa.

---

<sup>66</sup> O Programa de Ensino é considerado um documento institucional que contém informações resumidas de cada componente curricular e apresenta os dados de identificação do componente, ementa, objetivos e referências bibliográficas. O Programa de Ensino integra o Projeto Pedagógico de Curso e deve ser homologado pelo coordenador de Curso. É um documento elaborado pelo professor responsável pelo componente curricular e, em tal documento, são explicitadas as informações de identificação, ementa, objetivos (geral e específicos), atividades acadêmicas, a metodologia, avaliação, bibliografia complementar e cronograma de desenvolvimento do componente curricular. O plano de ensino deve ser apresentado ao Colegiado de Curso e homologado pelo coordenador do Curso, podendo ser alterado/reequilibrado pelo professor, conforme sua necessidade – e é, nesse aspecto, mais flexível que o Programa de Ensino, que só pode ser alterado a partir de uma reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso.



Quadro 4: Componentes curriculares que apresentam relação com TICs no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia –  
Campus Chapecó

Componente curricular	Domínio	Informações	Ênfase
Estatística Básica	Comum	<p><u>Objetivos Específicos:</u> tornar os alunos aptos a lidarem com as funções estatísticas e saber aplicar minimamente os principais conceitos na elaboração de gráficos, tabulação de dados, etc. Espera-se que nas atividades práticas, os alunos possam encorajar-se na utilização de softwares e aplicativos estatísticos.</p> <p><u>Metodologia:</u> As aulas se dividem em teóricas e práticas, sendo realizadas em sala de aula e no laboratório de informática.</p> <p><u>Bibliografia:</u> Lapponi, Juan Carlos. Estatística usando o Excel. 4ª edição. RJ: Campus, 2005.</p>	Dimensão técnico-instrumental
Introdução à Informática	Comum	<p><u>Ementa:</u> Fundamentos de informática. Conhecimentos de sistemas operacionais. Utilização da rede mundial de computadores. Acesso a ambientes virtuais de aprendizagem. Conhecimentos de editor de texto, planilha eletrônica e software de apresentação (textos, gráficos, tabelas, áudios, vídeos e imagens).</p> <p><u>Objetivo geral:</u> Operar as ferramentas básicas de informática de forma a poder utilizá-las interdisciplinarmente, de modo crítico, criativo e pró-ativo.</p> <p><u>Objetivos específicos:</u> • Desenvolver uma visão geral sobre a tecnologia da informação e suas aplicações na vida acadêmica, pessoal e profissional; • Aprender a utilizar a rede internet, navegadores, ferramentas de busca e de e-mail, além de obter noções sobre ameaças virtuais e meios de proteção contra vírus e invasões; • Conhecer e utilizar o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem da UFFS, de modo a incrementar a troca de informações, a comunicação e a interação extraclasse; • Dominar a utilização das principais ferramentas de software (sistema operacional, processador de textos, planilha eletrônica, gerenciador de apresentações), visando aplicação tanto em seus ambientes de trabalho como nas demais disciplinas do curso.</p>	Dimensão técnico-instrumental

		<p><u>Metodologia</u>: As aulas ocorrerão no Laboratório de Informática da instituição. O conteúdo do componente curricular será trabalhado na forma de aulas expositivas dialogadas, fazendo uso do computador e do projetor multimídia na maior parte do tempo. Exercícios práticos conduzidos pelo professor serão utilizados para ilustrar diferentes situações de utilização dos recursos computacionais. Estes exercícios serão seguidos de outros a serem realizados pelo aluno de forma independente. Os materiais didáticos, bem como as atividades avaliativas, serão disponibilizados no ambiente virtual <i>Moodle</i>.</p> <p><u>Bibliografia Básica</u>: Capron, H. L.; Johnson, J. A. Introdução à Informática. 8ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004; Norton, P. Introdução à Informática. Rio de Janeiro: Makron Books, 1997; Velloso, F. de C. Informática: conceitos básicos. 7ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004; Antonio, J. Informática para Concursos: teoria e questões. Rio de Janeiro: Campus - Elsevier, 2009.</p>	
Tecnologias Digitais e Educação	Específico	<p><u>Ementa</u>: 1. O conhecimento e as mídias oral, escrita, visual e digital. 2. O computador como ferramenta de construção do conhecimento. 3. Histórico da informática na educação. 4. Os tipos de ambientes educacionais baseados em computador. 5. As implicações pedagógicas e sociais do uso da informática na educação. 6. Construção de projetos educativos envolvendo tecnologias digitais.</p> <p><u>Objetivo geral</u>: Conhecer as possibilidades e limites das tecnologias digitais para a construção do conhecimento e utilizá-las criteriosamente em projetos educativos, bem como oportunizá-los a prática de construção e utilização de Objetos de Aprendizagem.</p> <p><u>Objetivos específicos</u>: Tornar os alunos aptos a lidarem com as Tecnologias de Informação e Comunicação nas suas atividades práticas, encorajando-os na criação e utilização de softwares e aplicativos em sala de aula e na criação e gestão de projetos educacionais com o uso de novas tecnologias.</p> <p><u>Bibliografia Básica</u>: Oliveira, C. C. de. Ambientes informatizados de aprendizagem: produção e avaliação de software educativo. Campinas: Papirus, 2001; Tedesco, J. C. (Org.). Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2004; Valente, J. A.</p>	Dimensão técnico-instrumental, crítica e produtiva

		Computadores e conhecimento: repensando a educação. Campinas: Gráfica da UNICAMP, 1993; Valente, J. A.; Freire, F. M. P. Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2001.	
Ensino da Matemática: conteúdo e metodologia	Específico	<u>Ementa:</u> 1. Matemática: concepções e consequências para o ensino. 2. Matemática e Língua Materna: análise das interrelações. 3. Matemática Elementar: conteúdos programáticos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (de acordo com a legislação pertinente, parâmetros curriculares nacionais, livros didáticos, cultura local). 4. Materiais didáticos no ensino de Matemática (impressos, multimídia, jogos, materiais alternativos). 5. Planejamento e avaliação de atividades didáticas em Matemática. <u>Bibliografia Complementar:</u> Fazenda, Ivani. Interdisciplinaridade e novas tecnologias: formando professores. 1991.	Dimensão técnico-instrumental
Currículo na Educação Básica	Específico	<u>Conteúdo programático:</u> A construção social do currículo III. Atividades a serem realizadas para atender esse tópico: Estudo individual. Debates em pequenos grupos. Socialização. Texto: Reali, N. G. Culturas negadas. Corpos “sarados” e sensuais na mídia escolar: o livro didático novamente em questão. In: Hermes, D. (org.). Mídia, educação e cultura – múltiplos olhares sobre a comunicação regional Chapecó: Argos, 2006. <u>Conteúdo programático:</u> A construção social do currículo V. Atividades a serem realizadas para atender esse tópico: Filme – Entre os muros da escola. 2008. <u>Conteúdo programático:</u> Teorias do currículo V: currículo e cinema infantil; Disneyzação da infância. Atividades a serem realizadas para atender esse tópico: Filme – Pocahontas. Texto: Reali, N. G. Inocência e encantamento a serviço da dominação. In: Santin, M. (org.). Dossiê: Gênero e cidadania. 2004.	Dimensão crítica
Literatura Infantil e Juvenil	Específico	<u>Ementa:</u> 1. Literatura infantil e juvenil: conceito e história. 2. Gêneros da literatura infantil e juvenil. 3. Produção literária infantil e juvenil: clássicos e contemporâneos. 4. Literatura infantil e juvenil na escola e a formação de leitores. 5. Literatura e novas tecnologias.	Dimensão técnico-instrumental e crítica

		<p><u>Objetivo geral</u>: Desenvolver a competência básica de análise do texto literário, enfatizando-se o lugar da literatura infantil e juvenil no ensino de língua, tendo em vista a formação de leitores.</p> <p><u>Objetivos específicos</u>: Conhecer e situar historicamente a produção literária destinada ao público infanto-juvenil. Capacitar os licenciados para o pleno desenvolvimento das tarefas de mediação de leitura.</p> <p><u>Conteúdo programático</u>: Literatura e novas tecnologias.</p> <p><u>Metodologia</u>: [...] Exibição e audição de textos audiovisuais. Será utilizada como suporte às aulas presenciais, a plataforma <i>Moodle</i>.</p>	
Ensino da Língua Portuguesa: conteúdo e metodologia	Específico	<u>Bibliografia</u> : Maria Alice Farias. O jornal em sala de aula. (1992).	Dimensão técnico-instrumental
Seminário: Planejamento coordenação e avaliação de projetos educativos, princípios e métodos	Específico	<u>Bibliografia</u> : Gohn, M. da G. Mídia, terceiro setor e MST: impactos sobre o futuro das cidades e do campo. Petrópolis: Vozes, 2000	Dimensão técnico-instrumental
Pesquisa em Educação	Específico	<u>Bibliografia</u> : Teixeira, Inês Assunção de Castro; Lopes, José de Sousa Miguel. A escola vai ao cinema. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.	Dimensão técnico-instrumental

A respeito da inserção das TICs nos programas e planos de ensino dos componentes curriculares do curso de Pedagogia, é possível observar que, em alguns casos, como o da disciplina Pesquisa em Educação e Seminário: Planejamento, coordenação e avaliação de projetos educativos, princípios e métodos, há referências sobre a mídia, que entendemos fazer parte das TICs, mas que não foram identificadas nos planos de ensino desses componentes curriculares. Disso, pode-se inferir que: o fato de o programa de ensino de alguns componentes envolver TICs e/ou mídias não assegura que isso seja contemplado pelo plano de ensino e, conseqüentemente, desenvolvido nas diferentes atividades pedagógicas – como as aulas, por exemplo. Nesse sentido, Fantin (2012) assinala que, apesar da diversidade de experiências com mídia-educação no âmbito escolar brasileiro, tais práticas ainda não foram sistematizadas. Elas são, em grande parte, consideradas ações particulares e isoladas, que dependem muito mais da afinidade e do interesse do professor do que realmente de políticas educacionais sobre a temática. Assim, a ausência da integração das TICs nos planos de ensino de tais componentes curriculares pode estar relacionada à falta de interesse e conhecimento teórico e metodológico, por parte dos professores envolvidos, em relação às TICs.

Outro aspecto que pode gerar essa assimetria entre os programas de ensino, os planos de ensino e o que acontece na prática pedagógica é o fato de que, por se tratar de um curso novo, os programas de ensino da Pedagogia, assim como de outras graduações da UFFS, foram elaborados durante a fase de implantação da universidade, por uma comissão externa. Os primeiros concursos para contratação de professores efetivos foram realizados posteriormente – isso gera um descompasso entre quem planeja ou elabora os programas de ensino e quem, de fato, os implementa.

Diante das perspectivas de inserção curricular da mídia-educação apresentadas por Rivoltella (2007) e Fantin (2012), que compreendem: disciplina, currículo transversal e como educação integrada, observa-se uma predominância, no curso de Pedagogia da UFFS, da dimensão disciplinar, fragmentada por áreas do saber. Com isso, a implementação do trato com a temática das TICs se dá por meio de componentes específicos – como Introdução à Informática e Tecnologias Digitais e Educação – e vinculada a outros componentes curriculares – como

Literatura Infantil e Juvenil, Ensino de Língua Portuguesa, Currículo na Educação Básica, Ensino da Matemática e Estatística Básica.

O componente curricular Introdução à Informática pertence ao currículo de domínio comum da UFFS – é, portanto, ofertado igualmente para todas as graduações da universidade e lecionado por professores vinculados à área de ciências exatas, como a informática. Geralmente, sua oferta é feita nos primeiros dois semestres dos cursos e seu principal objetivo é preparar os estudantes ingressantes – advindos de diferentes contextos regionais e sociais, com trajetórias variadas de aprendizagem e de contato com as TICs – para a utilização de diferentes recursos tecnológicos, atualmente bastante requeridos durante a formação acadêmica como: *campus* virtual, ambiente *moodle*, correio eletrônico e processadores de texto, de apresentação e de planilhas eletrônicas. Com isso, a UFFS acredita contribuir para que a integração com as TICs durante a graduação não se transforme em um obstáculo ou algo distante da realidade do estudante, capaz de afastá-lo dos estudos universitários. Isso é explicitado nos objetivos do componente curricular:

Dominar a utilização das principais ferramentas de *software* (sistema operacional, processador de textos, planilha eletrônica, gerenciador de apresentações), visando aplicação tanto em seus ambientes de trabalho como nas demais disciplinas do curso (Plano de Ensino de Introdução à Informática).

Além disso, a estreita relação do componente curricular com a área da informática e com o domínio e uso de tecnologias digitais durante o curso é apontada na ementa:

Fundamentos de informática. Conhecimentos de sistemas operacionais. Utilização da rede mundial de computadores. Acesso a ambientes virtuais de aprendizagem. Conhecimentos de editor de texto, planilha eletrônica e *software* de apresentação (textos, gráficos, tabelas, áudios, vídeos e imagens) (Plano de Ensino de Introdução à Informática).

Diante das informações descritas, observamos que o componente curricular possui caráter predominantemente técnico-instrumental, uma vez que as TICs são incorporadas ao currículo como conteúdo de aprendizagem em si mesmas, com o objetivo de introduzir o estudante na

cultura informática, bem como de prepará-lo para o domínio das operações e das funções das TICs, entre elas: como utilizar o computador, programas computacionais e recursos da internet.

Contudo, a integração da mídia-educação no currículo não envolve apenas a introdução dos recursos tecnológicos ou sua integração à educação por vias metodológicas: aprender a utilizar as diferentes e novas tecnologias faz parte do campo de estudo e intervenção chamado de mídia-educação. A competência técnica, porém, é uma das competências necessárias para a educação midiática, mas não a única: ela deve ser aprendida conjuntamente com as competências teórico/crítica e produtiva.

Assim como ocorre no componente de Introdução à Informática, que enfatiza a dimensão operacional e técnica das TICs, outros componentes do currículo também apresentam as mesmas características. Isso pode ser observado, por exemplo, nos objetivos na disciplina de Estatística Básica:

Tornar os alunos aptos a lidarem com as funções estatísticas e saber aplicar minimamente os principais conceitos na elaboração de gráficos, tabulação de dados e etc. Espera-se, que nas atividades práticas, os alunos possam encorajar-se na utilização de softwares e aplicativos Estatísticos (Plano de ensino de Estatística Básica).

As referências em torno das TICs no plano de ensino desse componente curricular são registradas por meio da utilização do computador e de ferramentas computacionais para o ensino da estatística, além do emprego das tecnologias enquanto recurso metodológico para auxiliar na comunicação entre professor e estudantes e na transmissão didática do conteúdo, como expressa o próprio documento estudado:

As aulas serão teóricas e práticas e nos dois momentos serão cobrados as interatividades: alunos (as) x alunos (as), alunos (as) x professor e professor x alunos (as), objetivando uma construção do saber coletiva dinâmica e mediada pelas TICs. Como recursos pedagógicos serão utilizados *data-show*, quadro branco e recursos audiovisuais, tanto nas aulas teóricas quanto nas aulas práticas no laboratório de informática (Plano de ensino de Estatística Básica, *sic*) (grifo nosso).

Nesse caso, é possível observar a integração curricular das TICs em dois aspectos vinculados à sua dimensão técnica: um deles se refere ao uso de computador e projetor multimídia como recursos metodológicos, caracterizando a presença das TICs como ferramentas de apoio didático; o outro se dá na perspectiva de conteúdo em si mesma – o ensino de *softwares* sobre cálculo e planificações eletrônicas é o conteúdo estudado nas aulas.

Outro registro da introdução das TICs como recurso metodológico está presente no componente de Ensino da Língua Portuguesa: conteúdo e metodologia. Nesse caso, a tecnologia é inserida como ferramenta de apoio pedagógico como consta na bibliografia complementar no plano de ensino: “Maria Alice Farias. O jornal em sala de aula. São Paulo: Contexto, 1992.” A análise desse plano de ensino permite perceber a utilização de TICs, como o jornal, relacionada ao desenvolvimento de dois tópicos de conteúdos programáticos abordados pelo componente curricular: 1) gêneros discursivos e 2) diferentes modos de produção textual.

No estudo do plano de ensino, observamos maior ênfase às formas tradicionais de linguagem – escrita e oral – e ausência de uma abordagem dialógica, crítica e produtiva com outras formas expressivas e muito usuais na atualidade, como a cultura visual e audiovisual. Parte da ementa do componente ilustra isso:

1. Concepções de linguagem, de língua e de gramática.
2. Perspectivas de ensino de língua e de literatura.
3. Texto como unidade de ensino.
4. A escuta, a leitura e a produção de textos orais e escritos na escola.
5. Metalinguagem e aprendizagem da norma: uma abordagem crítica.
6. Avaliação do texto do aluno (Plano de ensino de Ensino da Língua Portuguesa: conteúdo e metodologia).

A ausência de abordagem das formas de linguagens produzidas com, para/sobre e por meio das TICs pode estar relacionada ao fato de que o componente curricular trata, principalmente, do conceito de alfabetização no sentido do ensino de técnicas de leitura e escrita tradicional da língua portuguesa. Não é abordada a contextualização (social e cultural) da escrita e da leitura em situações cotidianas,



sobretudo aquelas produzidas e veiculadas pelas TICs, incluindo o letramento digital. A professora responsável pelo componente curricular, em conversa informal, informou que não aborda conteúdos relacionados às TICs nem se utiliza da referência bibliográfica que menciona o uso de mídia impressa.

Acerca dessa situação, concorda-se com Jacques Gonnet (2004): é preciso educar para a compreensão e intervenção no contexto permeado por novas tecnologias e novos letramentos – dentre eles, o letramento digital. Isso se faz, atualmente, necessário nos currículos escolares e universitários:

[...] do mesmo modo que se aprende a ler, a escrever e a contar para ter acesso a uma vida autônoma, amanhã aprender-se-á as mídias porque elas são fonte de saberes, mas também de manipulação. Aprender as mídias é o prolongamento “natural” dos saberes de base (GONNET, 2004, p. 102).

No programa do componente curricular Ensino da Matemática: conteúdo e metodologia, há referência à perspectiva instrumental (metodológica) e produtiva das TICs – requeridas, sobretudo para auxiliar no ensino e aprendizagem dos conteúdos da Matemática. A presença das TICs pode ser identificada em dois aspectos do programa de ensino do componente curricular. Na ementa, constam os seguintes itens:

1. Matemática: concepções e consequências para o ensino. 2. Matemática e Língua Materna: análise das inter-relações. 3. Matemática Elementar: conteúdos programáticos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (de acordo com a legislação pertinente, parâmetros curriculares nacionais, livros didáticos, cultura local). 4. Materiais didáticos no ensino de Matemática (impressos, multimídia, jogos, materiais alternativos). 5. Planejamento e avaliação de atividades didáticas em Matemática. (Grifo nosso)

Já na bibliografia complementar, o programa faz referência à obra de Ivani Fazenda, intitulada Interdisciplinaridade e novas tecnologias: formando professores (1991). Ao observar o plano de ensino do

componente curricular, porém, tal obra não está presente na bibliografia. De qualquer forma, as menções citadas evidenciam a ligação entre a dimensão instrumental das TICs, empregadas como ferramentas de apoio didático, e a sua dimensão produtiva, envolvendo a construção de materiais educativos sobre a Matemática.

Quanto à abordagem crítica das TICs, sua presença foi identificada em três componentes curriculares: Literatura Infantil e Juvenil, Currículo na Educação Básica e Tecnologias Digitais e Educação.

Literatura Infantil e Juvenil é um componente presente na formação do pedagogo porque uma das tarefas desse profissional é a mediação entre obras e textos literários e os estudantes. Nesse sentido, conhecer os modos de produção e as metodologias de análise da produção literária destinada ao público infantil e juvenil é parte da formação do professor. Ele precisa compreender as novas tecnologias – de modo especial, as tecnologias digitais – como novos suportes de produção, circulação e compartilhamento da literatura.

No componente Currículo na Educação Básica, a linguagem audiovisual é empregada para a discussão de temas curriculares como gênero, relações étnico-raciais e desigualdades sociais, dentre outros. Cada exibição de filme é complementada com leitura e discussão de textos acadêmicos ligados aos estudos da mídia. A inserção das TICs nesse componente pode ser observada nos conteúdos programáticos: “Disneyzação da infância, Currículo e cinema infantil”, “Livro didático, currículo oculto, oficial e explícito”. A partir dessa abordagem, busca-se, de modo geral, contribuir para que os futuros professores desenvolvam atitudes mais críticas e reflexivas diante das informações e múltiplas linguagens produzidas com e transmitidas por meio das TICs.

Por fim, o componente curricular Tecnologias Digitais e Educação, que pertence ao domínio específico do curso de Pedagogia, tem o intuito de inserir a discussão e o trato pedagógico com as tecnologias no currículo. A análise do plano e do programa de ensino permitem verificar que o enfoque dos conteúdos está centrado no ensino e aprendizagem de conhecimentos teóricos e práticos acerca das tecnologias informáticas e digitais, como demonstra a ementa do componente:

1. O conhecimento e as mídias oral, escrita, visual e digital.
2. O computador como ferramenta de construção do conhecimento.
3. Histórico da informática na educação.
4. Os tipos de ambientes educacionais baseados em computador.
5. As

implicações pedagógicas e sociais do uso da informática na educação. 6. Construção de projetos educativos envolvendo tecnologias digitais.

O objetivo principal deste componente é, então, fazer com que o estudante de Pedagogia conheça as possibilidades e os limites das tecnologias digitais à construção do saber e consiga utilizá-las criteriosamente em projetos educativos, bem como oportunizá-los à prática de construção e utilização de objetos de aprendizagem.

Buscando identificar quais as dimensões da mídia-educação estão presentes no componente curricular Tecnologias Digitais e Educação, é possível afirmar que há indícios das três perspectivas: técnico-instrumental, crítica e produtiva. O emprego de palavras como ‘aptos’, ‘utilização’ e ‘uso’ no plano de ensino ilustram a ênfase ao conhecimento técnico-instrumental dos artefatos tecnológicos. É perceptível, também, o destaque à dimensão produtiva das TICs, por meio da construção de objetos de aprendizagem que contemplem seu uso. Nesse componente, a apresentação de um objeto de aprendizagem multimídia é requisito parcial da avaliação final dos estudantes.

A dimensão crítica é abordada no horizonte da ética e da sociologia ao problematizar as implicações do avanço tecnológico e das novas tecnologias no processo educacional, conforme consta no plano de ensino: “as implicações pedagógicas e sociais do uso da informática na educação”. Nesse sentido, a introdução da dimensão crítica é importante porque nos ajuda a compreender que as tecnologias derivam de uma construção social e, portanto, são dotadas de significados e sentidos. Elas devem ser estudadas, questionadas e refletidas em cada contexto social e cultural de inserção e não inseridas apenas como ferramentas ingênuas e neutras – como ocorre em propostas que visam apenas o desenvolvimento da competência técnica para o uso das tecnologias. Assim, as TICs podem levar a ações muito conservadoras e a transgressões/transformações importantes. Para que as TICs possam ser inseridas em contextos e situações de transformação e de democracia, é necessário que elas sejam interpretadas, questionadas, conhecidas. De fato, questionar o que elas representam e o que se quer com elas são importantes aspectos a serem analisados em propostas pedagógicas na presença das TICs. Contudo, durante as observações realizadas para esta pesquisa junto ao componente curricular de Tecnologias Digitais e Educação foram poucos os

momentos nos quais identificamos a presença e/ou a problematização da dimensão crítica das TICs.

Por fim, com a análise apresentada, conclui-se que o componente curricular está em alinhamento com as orientações do Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia e com o Projeto Pedagógico da UFFS no que se refere à inserção das TICs, sobretudo no predomínio do saber técnico das TICs aplicadas como ferramentas metodológicas, didáticas.

Quanto às necessidades de infraestrutura tecnológica, o PPC da Pedagogia prevê a construção e organização do Laboratório Articulado de Docência (LADO). Este laboratório contempla, na sua descrição e seus objetivos, a inclusão do trato pedagógico com as TICs na formação dos futuros pedagogos, conforme o texto a seguir:

O LADO se constitui a partir de um conjunto de ações que envolvem pesquisa, ensino e extensão, cujo objetivo é ser espaço interdisciplinar, a fim de promover a integração horizontal e vertical dos cursos de licenciatura da UFFS, visando garantir sua qualidade didático-pedagógica e a flexibilização curricular. Conceber e preparar material didático (textual e visual) lançando mão dos múltiplos recursos técnicos hoje disponíveis no mercado é uma das ações previstas deste laboratório. **Há que se ressaltar que o manuseio, aqui proposto, das novas tecnologias tem como finalidade última o exercício da reflexão a partir de um lado, da utilização, crítica e criativa, dos conteúdos específicos de cada uma das áreas do conhecimento envolvidos nesse trabalho.** E, de outro, a viabilização do diálogo entre essas diferentes áreas do conhecimento (PPC Pedagogia, 2010, p. 189-190). (Grifo nosso)

O projeto do curso, então, demonstra a intenção de ampliar a discussão em torno das TICs e conceber novas formas de integração curricular das tecnologias na formação dos futuros professores. O propósito é extrapolar a dimensão disciplinar – que é abordada, exclusivamente, por componentes curriculares – e realizar – por meio da articulação, como sugere o próprio nome do laboratório – atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas por professores vinculados ao curso. O objetivo é que o LADO seja um laboratório de ideias, que

envolva a concepção de diferentes maneiras de integração das TICs – desde o uso técnico-metodológico até a sua apropriação crítica e criativa. A construção e o funcionamento desse laboratório, porém, ainda são algo a se concretizar, ou seja, uma intenção futura. Sua realização depende de avaliação, aprovação e liberação de recursos financeiros por parte da universidade.

De maneira geral, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia segue as orientações da legislação nacional para a formação de professores. Ele enfatiza, em suas diretrizes, a dimensão técnico-instrumental das TICs<sup>67</sup> e visa garantir, em quantidade, recursos tecnológicos, como: computadores, projetores multimídia, tela para projeção, lousa digital, rede de internet, bases de dados *on line*, ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, equipamentos para videoconferência, etc. A análise das propostas de ensino tornou possível a identificação de duas tendências, as quais consistem em: 1- priorizar o saber técnico, bem como o fazer técnico, representado pela utilização de ferramentas tecnológicas como recurso didático-metodológico<sup>68</sup>; 2- a construção de novos suportes tecnológicos (envolvendo a dimensão produtiva), como registrado no diário de campo:

O trato com as tecnologias digitais, com a mídia, com as TICs, majoritariamente, tem se dado na perspectiva instrumental e da produção de blogs, *fanpages*, páginas de relacionamentos *Facebook*, de *sites* etc. (Diário de Campo da pesquisadora, 21 de maio de 2013).

A inserção das TICs a partir do viés pedagógico também aparece, mas em menor proporção. Isso indica que a integração das TICs no Projeto Pedagógico da Pedagogia avança muito mais no sentido da inovação tecnológica – com a aquisição de novos equipamentos – e no

---

<sup>67</sup> Como exemplo da ênfase à instrumentalização digital ou à competência técnica das TICs, o Projeto Pedagógico aponta que uma das metas da UFFS consiste em oferecer, futuramente, cursos de capacitação no uso dos recursos de informação, por meio da oferta de programas/cursos presenciais nas bibliotecas e à distância, fazendo uso da plataforma *Moodle* e do sistema de videoconferência. Também é interessante notar que essa foi a única referência à capacitação continuada para os docentes encontrada no Projeto Pedagógico.

<sup>68</sup> Denominação utilizada para remeter ao uso das TICs como ferramentas didáticas e de apoio para o desenvolvimento da aula e ensino dos conteúdos.

domínio técnico-instrumental dessas ferramentas. Não há avanço significativo, porém, em direção à discussão teórica sobre as TICs e sobre as experiências metodológicas críticas e inovadoras de aprendizagem no contexto das novas tecnologias e da cultura digital.

Tal observação, oriunda do campo, é compartilhada com os apontamentos de outra pesquisa, realizada por Ornellas *et al.* (2012) em um instituto de educação em Barcelona/Espanha. Nessa pesquisa, os envolvidos destacam que a presença das TICs no componente curricular de Catalán

ilustra un de los usos más frecuentes que se hace de las TIC en la acción educativa y que se dirige a apoyar y reforzar prácticas educativas centradas en el docente y en la presentación y transmisión de un conocimiento de carácter declarativo (p. 44).

Em síntese, quanto à integração das TICs nos componentes curriculares pertencentes ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, as observações apontaram para a seguinte realidade:

- 1) abordagem disciplinar e isolada;
- 2) ênfase à dimensão técnico-instrumental das TICs, seguida de algumas iniciativas voltadas às dimensões produtiva e crítica;
- 3) problematização pontual e não sistematizada da temática. Nos componentes curriculares Currículo na Educação Básica, Ensino da Matemática, Literatura Infantil e Juvenil e Ensino da Língua Portuguesa, as TICs são introduzidas como tema de estudo a partir de situações pontuais, ou seja, em alguns encontros de aula e sua integração ao componente está atrelada ao interesse do professor responsável.

Por fim, considerando o panorama descrito, coloca-se o questionamento sobre os futuros professores: eles estão, de fato, desenvolvendo competências para a inserção curricular das TICs nos moldes, como propõe a realidade observada? Após a análise descritivo-interpretativa do Projeto Pedagógico do Curso e sua relação com as TICs, continuou-se a busca por referências da inserção da mídia-educação no currículo a partir de outras experiências pedagógicas – como projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos por professores vinculados ao curso de Pedagogia.

### 3.2 A INTEGRAÇÃO CURRICULAR DA MÍDIA-EDUCAÇÃO EM EXPERIÊNCIAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO VINCULADAS AO CURSO DE PEDAGOGIA – CAMPUS CHAPECÓ

Dentre as experiências pedagógicas de mídia-educação desenvolvidas por professores do curso de Pedagogia buscamos verificar as características dessas atividades, bem como se apresentam elementos referentes ao letramento digital. Isso guiou este estudo a pesquisar – em documentos oficiais, página *web* da universidade, murais espalhados pelo *campus* e conversas com professores vinculados ao curso – informações da existência de projetos desenvolvidos no âmbito das TICs.

Nesse sentido, durante o período de campo no *campus* Chapecó, foram acompanhadas diversas situações relacionadas com esse objeto de estudo – a integração curricular das TICs – e com o processo de implantação da própria universidade no local. As experiências incluíram visitas semanais às obras do *campus* novo, participação em assembleia geral do *campus* e em formação continuada para os professores – envolvendo um seminário sobre educação popular – e o acompanhamento de eventos acadêmicos, como o seminário sobre educação especial e reuniões de projetos. Com isso, foi possível identificar e conhecer propostas de pesquisa e extensão desenvolvidas no contexto do curso de Pedagogia, dentre as quais três estão em andamento e envolvem as TICs, como será descrito na subseção a seguir.

Proposta de integração crítica, produtiva e colaborativa com as TICs: produção de um programa radiofônico

A primeira proposta de pesquisa e extensão que envolve as TICs estudada e aqui descrita é o projeto de extensão intitulado Rádio Fronteirinha – anteriormente intitulada Rádio Criança<sup>69</sup> –, desenvolvido por uma professora e estudantes do curso de Pedagogia. Conforme o relatório final do projeto (2013), seus objetivos consistem em: a) produzir um programa radiofônico democrático, solidário e com a

---

<sup>69</sup> O projeto Rádio Criança foi rebatizado com o nome de programa Rádio Fronteirinha, buscando homenagear a Universidade Federal da Fronteira Sul e vincular o nome do programa à universidade.

participação de crianças das séries iniciais do ensino fundamental da abrangência do Bairro Efapi – Chapecó (SC), pautado por uma nova ética e estética cultural para a infância; b) ampliar conhecimentos e habilidades na produção de informações radiofônicas com e para crianças; c) promover debates acadêmicos acerca da problemática da mídia e infância envolvendo estudantes do curso de pedagogia e docentes das escolas envolvidas; d) envolver docentes e estudantes das séries iniciais do ensino fundamental das escolas da abrangência do bairro Efapi na produção e distribuição da programação infantil; e) envolver a comunidade local na execução do programa; f) integrar a comunidade local e a UFFS no movimento mundial pela democratização e educação para a mídia; e g) fomentar projetos de pesquisa na área da mídia e infância junto ao curso de licenciatura em Pedagogia e demais licenciaturas da UFFS.

O projeto Rádio Fronteirinha é um programa de rádio que foi concebido pensando na produção midiática voltada para crianças e realizado com a participação delas, que, atuando como coautoras, se envolviam no processo de seleção e organização dos conteúdos, bem como na apresentação dos programas. Buscou-se, com o projeto Rádio Fronteirinha, produzir conteúdos radiofônicos de qualidade voltados às crianças em uma mídia local/regional.

O programa, coordenado pela professora No.<sup>70</sup>, teve início em 2012, sendo veiculado pela rádio Comunitária Efapi (107,9 FM) na cidade de Chapecó, com frequência semanal. O programa de rádio podia ser ouvido nas escolas parceiras do projeto e inserido nas atividades curriculares das turmas/séries.<sup>71</sup> De acordo com informações do relatório final do projeto, a abrangência do Programa Rádio Fronteirinha teve 60% de ouvintes do bairro Efapi – que conta, atualmente, com sessenta mil pessoas. Três escolas foram diretamente envolvidas, sete professores e aproximadamente cinquenta crianças participaram da produção e apresentação do programa radiofônico.

Academicamente, o projeto da rádio representa uma possibilidade de inserção da problemática das TICs no campo curricular, sob a perspectiva da abordagem transversal e complementar à formação dos

---

<sup>70</sup> Sobre a caracterização dos participantes da pesquisa, ver o capítulo 4 “Sobre a inserção curricular das TICs na formação dos professores: perspectiva dos formadores.”

<sup>71</sup> A proposta teve financiamento do Edital PROEXT/2011 do Ministério da Educação e Cultura do governo federal brasileiro (MEC/SESU).



futuros professores. Transversal porque permite que vários professores vinculados ao curso de Pedagogia, e até mesmo de outros cursos, se envolvam com a produção e realização dos programas de rádio; complementar porque se constitui como o adicional, como aquilo que “foge” à matriz curricular obrigatória do curso, mas que tem papel fundamental na formação educacional e profissional dos estudantes, futuros pedagogos. A preocupação com a dimensão acadêmica voltada à educação midiática é reforçada na fundamentação teórica do projeto:

Uma das tarefas mais urgentes é fomentar junto às instituições formadoras de professores/as uma nova concepção de alfabetização onde a leitura crítica da mídia seja amplamente considerada e garantida nos currículos, conforme vários estudiosos têm chamado a atenção (KELLNER, 1995; VIÑAO FRAGO, 1993; CARLSSON, 2002; REALI, 2004) (Relatório Final do Projeto Rádio Fronteirinha, 2013, sem página).

Um dos exemplos da contribuição dessa proposta para a formação acadêmica dos estudantes envolvidos foi a participação no projeto da rádio, que despertou uma reflexão, entre professora e estudantes-bolsistas, e resultou na produção de um artigo intitulado “Mídia, currículo e educação: o programa Rádio Fronteirinha como lugar de fuga e hidridizações”, fruto da experiência do programa da rádio. O trabalho foi apresentado e publicado no Grupo de Trabalho Comunicação e Tecnologia do XI Congresso Nacional de Educação – Educere, realizado na cidade de Curitiba em setembro de 2013. Por meio desse projeto, portanto, busca-se promover a associação entre ensino, pesquisa e extensão na formação dos estudantes de Pedagogia e mediar o contato com outras experiências de formação acadêmica – como a participação em eventos científicos na condição de autores-apresentadores de novos conhecimentos na área da educação, comunicação e TICs.

Durante a realização do projeto da rádio, pode-se observar que a infraestrutura, ainda provisória, da universidade prejudicou as atividades propostas em alguns momentos, como destacado no relatório final. Segundo as informações obtidas no documento e em conversa com a professora coordenadora, uma das dificuldades enfrentadas foi o deslocamento da equipe produtora até a Rádio Comunitária Efapi e as escolas parceiras, sendo que a indisponibilidade de carro institucional

restringiu uma série de ações previstas nas escolas e na comunidade. Tal problema foi resolvido pela UFFS tardiamente, após várias investidas da equipe coordenadora do projeto.

Para além do problema envolvendo a infraestrutura institucional no que diz respeito à logística, também foi enfatizada a falta de recursos materiais, ocasionada pela demora no processo burocrático para sua aquisição – mesmo quando não dependem de recursos financeiros oriundos da universidade e são obtidos por meio de editais externos para a pesquisa e a extensão. Em 2012, o gravador solicitado pelo projeto não foi entregue e a equipe, durante todo o período de atividades daquele ano, utilizou um gravador emprestado e que não era compatível com o equipamento disponível na rádio, dificultando imensamente a transmissão das entrevistas gravadas com o instrumento improvisado. Situações como essas são realidade em muitas universidades brasileiras e trazem à tona um antigo problema do sistema público: a vagarosidade da burocracia. No caso da UFFS, tal vagarosidade foi agravada pela inexperiência do quadro de funcionários técnico-administrativos e docentes no serviço público.

Apesar das dificuldades, a vontade de dar continuidade à rádio, que teve importantes repercussões no contexto do curso de Pedagogia, da universidade e da comunidade externa, é muito maior. Por isso, o projeto foi renovado, em 2013, para ser desenvolvido em 2014 – com novo financiamento externo do PROEXT/MEC/SESU. Além disso, a proposta também deve ganhar novos contornos a partir da sua continuidade no âmbito da pesquisa, como destaca um dos trechos do artigo produzido pela equipe do projeto:

O projeto *Programa Rádio Fronteirinha* pelo caráter fronteiriço, ao mesmo tempo em que desestabilizou o rádio, também desestabilizou a pedagogia. Ele misturou-se com a escola, com a sociedade, com as famílias, com o rádio. Rizomou. Voltou para a sala de aula e agora insinua-se para a pesquisa. Há muito que investigar nas fronteiras mídia/educação. Há outras linhas para seguir, outros buracos a cavar (texto fornecido pela professora coordenadora do projeto).<sup>72</sup>

---

<sup>72</sup> Texto não publicado fornecido pela professora coordenadora do projeto. Título: “Mídia, currículo e educação: o programa Rádio Fronteirinha como lugar de fuga e hibridizações”.

Por fim, a partir de experiências como essa, de produção e veiculação de um programa de rádio, crianças e futuros professores são envolvidos em uma verdadeira iniciação social e exercício de cidadania ao aprenderem a produzir um programa midiático, a interpretar o discurso de artefatos midiáticos a partir da leitura crítica dos meios, sobre os direitos e os deveres da liberdade de expressão, da ética e da autoria responsável.

### Produzindo novos materiais de aprendizagem com as TICs

A segunda proposta pedagógica que envolve as TICs identificada foi o projeto de extensão chamado “Educação ambiental e produção de material multimídia com caráter pedagógico e educativo”, que envolve os cursos de Ciência da Computação e Pedagogia do *campus* Chapecó/UFFS. O projeto é coordenado pelo professor Fe,<sup>73</sup> vinculado ao curso de Ciência da Computação, e tem como colaboradora uma professora do curso de Pedagogia<sup>74</sup>.

O projeto, que teve sua primeira edição em 2011 e segue em andamento no momento de redação desse texto, consiste na realização de oficinas pedagógicas, com estudantes do ensino fundamental de escolas públicas de Chapecó sobre o tema da educação ambiental. Paralelamente, o projeto visa produzir animações gráficas em formato de jogo educacional. O trabalho entre as equipes do curso de Pedagogia e de Ciência da Computação se estabelece de forma paralela e se organiza da seguinte forma: cabe à equipe da Pedagogia – composta por estudante bolsista e professora supervisora – preparar e desenvolver uma série de oficinas pedagógicas (na primeira edição do projeto foram realizadas

---

<sup>73</sup> Sobre a caracterização dos sujeitos da pesquisa, ver o capítulo 4 “Sobre a inserção curricular das TICs na formação dos professores: perspectiva dos formadores”.

<sup>74</sup> Em 2011, quando o projeto foi criado e foi realizada a sua primeira edição, a professora colaboradora estava trabalhando no curso de Pedagogia do *campus* Chapecó. Contudo, em meados de 2013, a professora transferiu-se para o curso de Pedagogia do *campus* de Erechim, de onde mantém o vínculo com o projeto atualmente.

cinco oficinas) sobre a educação ambiental na escola parceira do projeto, na cidade de Chapecó<sup>75</sup>.

Os registros textuais e desenhos feitos pelas crianças que participam das oficinas são recolhidos pela bolsista da Pedagogia. Após serem realizadas todas as oficinas, o material produzido pelas crianças é entregue para a equipe do curso de Ciência da Computação, que tem a tarefa de transformar as produções das crianças em um jogo educacional. Finalizada a parte gráfica, o jogo é apresentado aos professores e crianças da escola participante do projeto como resultado final da ação proposta e é compartilhado na rede por meio de um portal digital de acesso aberto (<http://kingade.com.br/>). Tal publicação de material é feita pensando, especialmente, nos professores das escolas, para que eles possam empregá-lo como recurso didático-pedagógico nas aulas.

De acordo com o relatório do projeto, ele apresenta como objetivos centrais o estudo, a reflexão e a elaboração de materiais sobre educação ambiental. Nesse sentido, a presença das TICs se dá por meio do seu caráter metodológico, enquanto ferramenta didática utilizada para ensinar e aprender conteúdos da educação ambiental. Assim, os jogos eletrônicos foram pensados como recursos que auxiliam na aprendizagem dos conteúdos escolares de uma forma mais divertida e interativa.

Mesmo que, no texto do projeto, haja a afirmação de que se trata de uma proposta colaborativa entre Pedagogia e Ciência da Computação, observou-se que ambos têm funções definidas e separadas, sendo raros os momentos que envolvem construção coletiva (identificou-se apenas a construção do projeto e a apresentação do produto (jogo) na escola como momentos compartilhados entre as equipes dos dois cursos). Dessa forma, a equipe da Pedagogia não interage com as TICs durante a construção do material gráfico e tem acesso somente ao produto final, assim como os professores e crianças da escola parceira.

No caso dos professores da escola participante do projeto, destacamos seu não envolvimento ainda na etapa que antecede a produção dos jogos eletrônicos, que compreende o planejamento e realização das oficinas. Ou seja, o professor da escola é o responsável por aplicar o resultado final do projeto na escola, mas não tem envolvimento com a autoria desse produto, desse objeto virtual de aprendizagem. Esse tipo de participação do professor (como um vetor aplicativo do saber produzido

---

<sup>75</sup> Até o momento da realização da pesquisa de campo, o projeto manteve apenas uma escola como parceira no desenvolvimento das atividades.

na universidade) faz com que a universidade acabe não contribuindo com a formação continuada do professor que está em exercício na escola – tanto sobre o tema proposto (nesse caso, educação ambiental) quanto para formação no âmbito das TICs. Feito de maneira diferente, o projeto poderia colaborar para a apropriação, por parte desses professores, de novas linguagens e de novas formas de ensinar e aprender a partir do uso das ferramentas tecnológicas.

Este tipo de relação pode ser compreendida a partir de um modo de pensar baseado na racionalidade técnica e na formação técnico-científica, que resulta uma produção de conhecimento de caráter instrumental, sendo que essa relação vem explícita na forma de linguagem adotada no texto do projeto, repleta de palavras como “utilização”, “utilização das TICs”, “aplicar o projeto”. Estas expressões denotam a ênfase ao caráter técnico-instrumental dado as TICs e aos saberes produzidos, que devem sempre resultar em um produto objetivo e aplicável, com finalidades imediatas. Isso torna as pessoas envolvidas nesse processo (professores e estudantes) apenas “aplicadores”, “reprodutores” desse conhecimento. Compreendemos que tal situação se coloca como um fator limitador para a implementação de propostas colaborativas e/ou interdisciplinares, de caráter crítico-reflexivo envolvendo as TICs na realidade estudada.

Nesse contexto, um dos aspectos que chamou nossa atenção foi a pouca aproximação entre os integrantes do projeto, sendo que cada grupo tem papéis bastante definidos e desenvolve as ações em lugares e tempos diferentes. Refletindo sobre a participação de estudantes de Pedagogia e os efeitos para a sua formação, a forma como a proposta está organizada não tem repercussão sobre a formação dos futuros professores em questões que envolvam as TICs – seja no desenvolvimento de competências técnicas ou pedagógicas.

Por fim, a proposta de construção de novos materiais didáticos com as TICs que foi aqui descrita apresenta estreita relação com a corrente metodológica de estudos sobre as TICs definida por Gonnet (2004). Ela é baseada em práticas, de campo ou empíricas, que enfatizam a produção de novos materiais informacionais e comunicacionais, na dimensão lúdica e inerente ao processo educativo, opondo-se, na maior parte, a uma teorização sobre as TICs.

## Formação continuada dos professores no âmbito das tecnologias digitais

No trabalho de campo, acompanhamos os primeiros passos de uma proposta pedagógica concebida no âmbito das TICs<sup>76</sup>, coordenada pelo professor Ca.<sup>77</sup>, responsável pelo componente curricular de Tecnologias Digitais e Educação do curso de Pedagogia e que integra o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Professores (Life)<sup>78</sup> da UFFS – *campus* Chapecó. O projeto consiste em uma proposta de formação continuada para professores da rede estadual de educação da Região de Chapecó envolvendo a temática da inclusão digital, que tem como foco a utilização de *tablets*<sup>79</sup> (minicomputadores portáteis, de fina espessura e com tela sensível ao toque) na escola. Tal proposta surgiu a partir do projeto<sup>80</sup> de inclusão digital envolvendo escolas públicas, com o qual o governo do Estado de Santa Catarina começou a distribuir, em 2013, *tablets* aos professores efetivos das escolas. Muitos desses professores apresentavam

---

<sup>76</sup> Não foi possível o acesso ao projeto escrito, mas o trabalho em campo permitiu o acompanhamento da implementação de uma etapa do projeto, que correspondeu à reunião entre as duas instituições envolvidas.

<sup>77</sup> Sobre a caracterização dos sujeitos da pesquisa, ver o capítulo 4 “Sobre a inserção curricular das TICs na formação dos professores: perspectiva dos formadores.”

<sup>78</sup> O Life é um programa de apoio à criação de Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores, concebidos como espaços de uso colaborativo entre as diferentes licenciaturas que integram as universidades, visando incentivar o desenvolvimento de metodologias voltadas para formação interdisciplinar, práticas pedagógicas inovadoras, uso das TICs, produção de materiais didáticos e articulação entre os diferentes programas e projetos financiados pela CAPES destinados à educação básica – como Pibid, Prodocência, PARFOR e Novos Talentos, dentre outros. Os recursos do Life se direcionam para a aquisição de materiais e equipamentos tecnológicos.

<sup>79</sup> Devido à praticidade de transporte e de uso, por não depender de *mouse* ou teclado, os *tablets* têm sido cada vez mais procurados e empregados para atividades diversas – como navegar na internet, assistir vídeos e até editar textos, cálculos e apresentações.

<sup>80</sup> Esta proposta está vinculada ao Programa de Ações Articuladas (PAR) do MEC e iniciou com a distribuição de 600 mil *tablets* para professores do Ensino Médio de todos os estados brasileiros que aderiram ao programa.

alguma dificuldade relacionada ao manuseio técnico do equipamento e/ou para integrar essa nova tecnologia às suas atividades docentes.

A partir do contexto descrito, a universidade elaborou uma proposta de formação continuada sobre o uso das TICs – nesse caso, das tecnologias digitais – para professores de diferentes escolas estaduais da região em parceria com o Núcleo de Tecnologia Educacional da Gerência de Educação Região de Chapecó e investiu na aquisição de 60 *tablets* para a realização do curso. Dentre as ações a serem desenvolvidas pelo projeto, uma consiste na criação de jogos digitais de aprendizagem, a qual foi anunciada pelo professor coordenador do projeto na universidade com muito entusiasmo.

Metodologicamente, o curso de formação continuada é organizado em duas etapas. A primeira delas corresponde ao preparar dos professores participantes para o uso das operacionalidades técnicas oferecidas pelos *tablets*. Nessa fase, são abordados conteúdos, as funcionalidades básicas do equipamento e do seu manuseio, por exemplo: como se opera esse instrumento tecnológico, quais são e como funcionam os seus aplicativos, como pesquisar outros tipos de aplicativos que podem ser instalados nos *tablets*, etc. A segunda etapa aborda questões de caráter pedagógico e didático, buscando auxiliar os professores participantes do curso na criação e desenvolvimento de projetos educativos com as tecnologias digitais – partindo da inserção do *tablet*, mas não se restringindo a esse equipamento. Isso permite observar que a parte do projeto que é denominada como ‘pedagógica’ está mais voltada aos conhecimentos e habilidades didáticos e tecnológicos necessários aos professores para introduzir as tecnologias digitais na escola, em detrimento de uma reflexão sobre a concepção teórica do projeto (O que pretende-se com inserção das TICs no ambiente de ensino-aprendizagem? E o que essas tecnologias, de fato, representam na escola?) e a discussão sobre novas metodologias de ensino no âmbito das TICs – que tenham caráter problematizador e crítico, como, por exemplo, a partir da mídia-educação.

Durante a reunião sobre o projeto, realizada na universidade, o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da Gerência de Educação Região de Chapecó demonstrou certa preocupação quanto ao desenvolvimento e continuidade do projeto, pois ele corresponde a uma proposta de formação continuada que envolve um grande número de professores participantes, propondo uma temática nova e até então pouco estudada (integração de tecnologias digitais). Além disso, o projeto teria

início imediato, apesar de contar com apenas um professor da universidade para coordenar e desenvolver os cursos de formação continuada. Naquela época, o professor Ca. estava formando uma equipe de trabalho com estudantes da UFFS – que ainda passariam por uma apresentação do projeto e uma oficina de capacitação, já que os estudantes serão os interlocutores (executores) do projeto nas diferentes escolas participantes. Por outro lado, a equipe do NTE, assim como o professor coordenador do projeto na UFFS, também demonstrou mais interesse pela parte que se refere à formação instrumental do que com a formação pedagógica dos professores – o que é sugerido pelo fato de terem concordado, sem sugestões, com os objetivos e justificativa do projeto, bem como com o planejamento e a metodologia.

O professor coordenador do projeto na UFFS apresentava preocupação em relação à infraestrutura tecnológica disponível nas escolas estaduais para a realização das oficinas do projeto. Dentre suas preocupações, estava a existência e disponibilidade de sala informatizada, lousa digital, acesso à internet, *tablets*, dentre outros. Foi possível perceber, porém, que tais dúvidas do professor não estavam diretamente ligadas à infraestrutura necessária para o desenvolvimento do projeto em si, mas sim à aquisição de novas tecnologias e equipamentos digitais por parte das escolas estaduais, trazendo à tona outra questão: a inserção massiva, mas pouco discutida com professores e estudantes, de tecnologias na escola, valorizando o quantitativo em detrimento do qualitativo. Nesse contexto, a integração das TICs está centrada na inovação tecnológica, distanciada da perspectiva de transformação e inovação educativa a partir das possibilidades que as tecnologias oferecem, opondo-se ao pensamento de Gonnet (2004). Para este autor o mais importante nos projetos educacionais com as TICs não se trata do suporte tecnológico – o projeto pedagógico é definido pelo seu caráter teórico e epistemológico e os critérios metodológicos nele empregados.

O acompanhamento da citada reunião entre as instituições parceiras deste projeto permitiu a observação do encantamento provocado pelas tecnologias. Ele pode ter como consequência a ênfase na competência técnica: na sala de reuniões, um dos *tablets* adquiridos pelo projeto ocupava lugar de destaque, estando no centro da mesa de reunião em que as pessoas estavam acomodadas – tudo organizado de uma maneira (talvez intencional) que transmitia a mensagem de que a tecnologia tem caráter mágico. Essa situação é reforçada ao



considerarmos que, antes de se discutir sobre a proposta pedagógica de capacitação dos professores, foi realizada a apresentação da máquina e suas funções técnicas ao grupo. Tal cena confirma a fascinação e os deslumbramentos provocados pelas TICs. Outro exemplo desse fenômeno no campo de pesquisa foi descrito no diário de campo: “(o professor) Estava muito feliz com o uso da máquina e a segurava nas mãos com cuidado como se fosse algo raro, precioso” (Diário de Campo, 05 de junho de 2013).

A citada reunião terminou após três horas, com uma visita da equipe ao laboratório de informática da Unidade Seminário – *campus* Chapecó. Após o acompanhamento do projeto e das demais experiências observadas ao longo do caminho, surgiu um questionamento: é possível afirmar que a presença de propostas pedagógicas concebidas a partir da perspectiva disciplinar e instrumental das TICs é suficiente para dizer que se está fazendo mídia-educação no currículo de um curso de formação de professores? Inicialmente, entende-se que não, pois propostas instrumentais envolvendo as TICs na formação dos futuros pedagogos só estarão reforçando os princípios da sociedade capitalista e tecnicista. Habermas (2012) identificou esse fenômeno e propôs, como alternativa à racionalidade técnica, o paradigma da razão comunicativa, de uma formação educacional-profissional que considere o saber fazer, mas que seja baseada, principalmente, no saber o que fazer com esse saber fazer. Nesse sentido, as experiências com as TICs nos processos educativos precisam se tornar verdadeiras possibilidades de comunicação e de diálogo, opondo-se a reprodução da racionalidade técnico-instrumental.

#### O que emerge das observações de aulas

A permanência na UFFS – *campus* Chapecó para as observações *in loco* – aquilo que metodologicamente aqui é chamado de campo de pesquisa<sup>81</sup> – foi iniciada com uma recepção, por parte do coordenador do curso de Pedagogia. Ele falou um pouco sobre o curso e informou quais eram os componentes curriculares e projetos que tinham alguma relação com a temática pesquisada, além de mencionar os nomes dos professores responsáveis por tais componentes. Ele destacou, ainda, que o curso de

---

<sup>81</sup> O período de permanência no *campus* Chapecó correspondeu de 15 de maio até 07 de junho de 2013.

Pedagogia estava passando pelo processo de avaliação do MEC durante aquela semana e que estava muito ocupado com isso. Por essa razão, a profissional responsável pela secretaria acadêmica do curso foi apresentada e houve consentimento para a frequência nas instalações do *campus*, a pesquisa de documentos, participação em reuniões do curso e outros eventos acadêmicos, além do uso da sala de professores do curso.

A partir disso, foi feita a análise de documentos, ocorreram conversas com professores e técnicos-administrativos e observações. Dentre as primeiras pessoas com quem foi feito contato estavam duas professoras da Pedagogia, uma delas responsável por coordenar o projeto da rádio. Ela se mostrou receptiva e disposta a contribuir com a pesquisa. A outra professora, mesmo não desenvolvendo trabalhos com as TICs, foi uma grande contribuinte com esta pesquisa, pois era uma das primeiras professoras do curso e, por isso, forneceu diversas informações sobre a universidade, sobre o *campus* Chapecó, fez contato com os professores necessários, acompanhou em visitas às atuais e também as novas (futuras) instalações da UFFS em Chapecó. Ainda no primeiro dia de campo, foram feitas visitas à biblioteca, ao auditório e ao laboratório de informática, localizados na unidade Bom Pastor.

A análise dos documentos oficiais do curso permitiu a identificação, dentre as formas de inserção das TICs, de uma que ganha notoriedade: a introdução dessa temática nos programas e planos de ensino dos componentes curriculares. Nesse sentido, analisou-se quais desses componentes apresentavam relação com as TICs e, ao mesmo tempo, foi buscado um contato com os professores por eles responsáveis. A aproximação dos professores permitiu verificar que para muitos deles a temática está vinculada exclusivamente aos componentes curriculares que apresentam as TICs como tema de estudo, a saber: Introdução à Informática e Tecnologias Digitais e Educação – mais precisamente a esse último, por ser o componente criado para introduzir a temática das TICs no currículo do curso de Pedagogia e pertence ao currículo domínio específico da licenciatura estudada.

Além disso, com a análise dos planos de ensino e informações prestadas pelas professoras responsáveis, constatou-se que alguns componentes curriculares, apesar de anunciarem no programa de ensino referência às tecnologias – como Seminário de Pesquisa em Educação e Seminário de Planejamento, coordenação e avaliação de projetos educativos: princípios e métodos –, não apresentavam a mesma referência

no plano de ensino e não abordam as TICs dentre os conteúdos estudados nos componentes. Uma das professoras consultadas na nossa investigação respondeu a essa questão afirmando que não abordava temas relacionados às TICs nas suas aulas e que o componente que faz essa discussão no currículo é o de Tecnologias Digitais e Educação. Aliás, todos os professores consultados, mesmo aqueles que incluem as TICs como conteúdo a ser estudado, foram unânimes em dizer que o principal componente do currículo sobre TICs é o de Tecnologias Digitais e Educação.

Os componentes curriculares Literatura Infantil e Juvenil e Ensino da Língua Portuguesa se encontravam sem professores e, portanto, não estavam sendo ofertados no curso de Pedagogia naquele semestre letivo. Foi possível, porém, conversar com os ex-professores desses componentes para que falassem das suas experiências com a integração das TICs ao currículo. A oferta dos componentes de Currículo na Educação Básica e Estatística Básica não correspondia ao mesmo semestre em que foi realizada a observação.

Visando compreender a maneira como as tecnologias são inseridas e problematizadas em componentes curriculares, o período de observação contou com o acompanhamento, aprovado pelo professor responsável, das aulas de Tecnologias Digitais e Educação.

A presença das TICs no componente curricular Tecnologias Digitais e Educação

O encontro com o professor responsável pelo componente de Tecnologias Digitais e Educação do curso de Pedagogia – *campus* Chapecó ocorreu no segundo dia de campo na UFFS e, desde o contato inicial, feito por meio de correio eletrônico, ele se mostrou bastante receptivo à nossa proposta. No encontro, ele disse que estava com o projeto de pesquisa desta tese (enviado a ele anteriormente) impresso na sua mesa de trabalho, pronto para começar a sua leitura e, a partir disso, saber como ele poderia ajudar com tal projeto.

O encontro aconteceu na sala do professor, localizada na unidade Seminário do *campus* Chapecó. Lá, ele falou sobre suas experiências de estudos e de trabalho com as TICs – dentre elas, a participação na organização e desenvolvimento do curso de capacitação aos professores da educação básica “Mídias na Educação”, oferecido pelo MEC. Ele

autorizou a observação de algumas aulas do componente Tecnologias Digitais e Educação e ainda fez o convite para o acompanhamento das aulas com a turma da 6ª fase do curso noturno, que acontecia às quartas-feiras, das 19 horas até as 22 horas e 30 minutos.

Aula 1: as TICs como ferramentas didáticas e de apoio ao trabalho docente

A observação desta aula, que iniciou às sete horas da noite, foi feita do fundo da sala, na última fileira, que era composta por quatro mesas. A intenção era que, com isso, o desenvolvimento habitual da aula não fosse perturbado.

As aulas de Tecnologias Digitais e Educação ocorrem no laboratório de informática da unidade Bom Pastor do *campus* Chapecó. Trata-se de uma sala ampla, que passou por reformas para acolher o laboratório, e que está equipada com computadores, projetor multimídia, aparelhos de som, tela para projeções, quadro branco, internet e aparelhos refrigeradores de ar. Os computadores dispõem de *software* livre e a rede de internet funciona bem no local, mas algumas máquinas necessitam de manutenção. A disposição dos alunos da sala acontece de forma tradicional, com mesas organizadas em fileiras dispostas à frente da mesa do professor – que fica perto do quadro branco e da tela de projeção. A turma tem, aproximadamente, cinquenta estudantes, dentre os quais apenas um é do sexo masculino. No começo da aula, a reação dos alunos, atentos e curiosos, à apresentação, pelo professor, de uma pessoa externa à universidade presente na aula, permitiu inferir que isso não é algo comum. Tal reação também foi percebida nas instalações do *campus*, como um todo, e nos eventos realizados na instituição. Supõe-se que isso aconteça por se tratar de uma universidade nova, que ainda não recebeu muitos pesquisadores ou professores visitantes.

A aula iniciou com um informe sobre o Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (Life) do *campus* Chapecó. O professor falou aos estudantes sobre o primeiro projeto vinculado ao Life – que era o citado projeto que envolve a elaboração, o desenvolvimento e a supervisão de um curso de formação continuada para professores de escolas estaduais da região, tratando da utilização de tecnologias digitais, especialmente o *tablet*. Ele destacou que o projeto foi contemplado com recursos da CAPES/MEC, a serem investidos na

aquisição de materiais e de recursos tecnológicos para a criação e o funcionamento do Life. Ele salientou que o projeto é um importante espaço de formação, especialmente para os estudantes que estejam interessados em continuar aprendendo e construindo novas metodologias de aprendizagem envolvendo as TICs e, ainda, que haveria uma bolsa de estudos para quem participasse do desenvolvimento da proposta.

Depois do informe, o professor iniciou a apresentação do conteúdo de aula, que tinha como assunto principal a utilização dos *softwares* educacionais para o ensino de conteúdos escolares. Ele justificou a escolha desse tema porque acredita que os futuros professores necessitam conhecer mais sobre os *softwares* educacionais para poder decidir sobre a aquisição e uso desses recursos na escola, futuramente. Com a ajuda do computador e do projetor multimídia, o professor iniciou uma apresentação, em PowerPoint, de diferentes modelos de *softwares*, sendo a maioria dos programas apresentados específicos para pessoas com deficiência e para o ensino da matemática. As apresentações em PowerPoint pareceram ser um recurso bastante utilizado pelo professor nesse componente curricular, servindo como um guia para o desenvolvimento da aula e ilustrando o conteúdo – como o funcionamento de um jogo multimídia ou um conteúdo audiovisual, por exemplo.

A exposição do professor tem uma pausa, para que os estudantes entrem nos *sites* recomendados e explorem o uso dos *softwares*, aproveitando o fato de estarem no laboratório de informática e em frente aos computadores conectados à rede de internet. Os estudantes praticam um pouco (jogam um pouco) para conhecer como funcionam os *softwares*. Um dos programas apresentados e experimentados pelos alunos foi um para o ensino da tabuada. O retorno ao desenvolvimento do conteúdo, pelo professor, se deu logo, uma vez que o jogo para o ensino da tabuada era simples e rapidamente se tornou desinteressante para os alunos. Nesse contexto, o uso das TICs – como o *datashow* e o PowerPoint – não alteram a forma de participação dos estudantes em aula, mantendo-se a mesma que ocorre em uma aula sem TICs, nas quais o professor utiliza o quadro e o giz para expor o conteúdo.

Ao final da aula, o professor conectou-se ao *campus* virtual na plataforma *Moodle*, explicando para a turma que as apresentações de todas as aulas são postadas no ambiente virtual, assim como os avisos e informes do componente curricular. A aula foi encerrada com a chamada dos alunos, utilizando o diário *on line* – por meio desse diário, os

estudantes podem consultar o número de presenças e ausências no componente. A aula terminou no horário previsto, às 22 horas e 30 minutos.

Ressalta-se que, ao chegar na sala, os estudantes vão ocupando as mesas e cadeiras, ligando os computadores e acessando determinados *sites*, como a página virtual da universidade, correio eletrônico pessoal, a rede social *Facebook* e o *Moodle*, além de *sites* de notícias. Como muitos estudantes trabalham durante o dia, aquele parece ser um momento para navegar na internet e se informar sobre acontecimentos no Brasil e no mundo. Isso permite observar o deslumbramento provocado pelo computador: estando diante de uma dessas máquinas, os estudantes começam a interagir com ela: ligando-a, colocando-a em funcionamento, entrando em *sites* da internet, abrindo arquivos de texto, etc. Assim, os dez minutos iniciais da aula são uma verdadeira competição entre a voz do professor, que tenta começar a apresentação da matéria, e o som dos teclados, como destacado em nota de diário de campo: “no início da aula só se podia ouvir o som dos cliques [...]”.

A aula é baseada no método tradicional, expositiva, centrada no protagonismo do professor e na transmissão de conhecimento. Não houve a proposição de leituras ou momentos de discussão, em grupo, sobre a matéria estudada. Esse modelo de integração das TICs corresponde ao que Ornellas *et al.* (2012, p. 44) observaram em estudos realizados em instituições de educação no contexto espanhol: “cuando las TIC no cambian la gramática escolar” – isso é, apenas com a presença das tecnologias na aula não há uma mudança nas formas de ensinar e de aprender. Com isso, volta-se à já citada problemática de que a introdução de tecnologias, por si só, não é suficiente para transformar a relação de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, inovação tecnológica não é sinônimo de inovação pedagógica, nem favorece a aprendizagem de novas competências – dentre elas, a digital – por parte dos futuros pedagogos.

Aula 2: os usos centrados em uma visão ora técnico-instrumental ora produtiva das TICs

Na segunda aula observada, o professor chegou na sala antes dos estudantes, para testar os equipamentos e revisar o material preparado para a aula. À medida que os estudantes chegaram, ocuparam os lugares

e posicionam em frente aos computadores, com a mesma atitude da aula anterior: colocaram os aparelhos para funcionar, acessaram o *Facebook*, o correio eletrônico, entraram no *Moodle* e abriram um arquivo de texto para as possíveis anotações durante a aula. A repetição de tal cena pode ser um indício de que ela faz parte da rotina desse componente curricular.

Conhecendo esse comportamento da turma, o professor novamente inicia a aula com alguns informes, optando por não entrar diretamente no conteúdo, uma vez que ele percebe que os estudantes estão dispersos. Passados alguns minutos, os estudantes começam a observar o professor, que então inicia o desenvolvimento da matéria.

O professor iniciou a apresentação do conteúdo, usando o projetor multimídia e a internet. Tratava-se da apresentação de alguns trabalhos finais do componente curricular de Introdução à Informática, realizados por turmas anteriores. Tais turmas também haviam sido coordenadas pelo professor, e construíram contextos ou ambientes virtuais de comunicação e de informação. O objetivo dessa exposição era auxiliar os estudantes de Tecnologias Digitais e Educação, por meio de exemplos, a organizar a atividade final do componente, que envolveria a criação de um repositório digital (*site*, *blog*, *wiki* etc.). Foi feita uma apresentação sobre tipos e classificação de *softwares* educacionais e, em seguida, os grupos discutiram sobre esse trabalho final.

A aula seguiu com o professor falando sobre linguagem de programação Logo, trazendo exemplos de programas que utilizam esse tipo de linguagem e enfatizando que “o aluno se diverte muito com os *softwares*”. Ao apresentar os *softwares*, utilizando o *datashow* e o PowerPoint, o professor buscava demonstrar como esses recursos podem ser atrativos e dinâmicos na aprendizagem. Essa parte da aula foi expositiva e centrada no professor. É possível perceber o entusiasmo do professor com as TICs, especialmente com as possibilidades técnicas que elas oferecem, pois, durante toda aula, ele fazia incentivos aos estudantes para que explorassem o computador e descobrissem as possibilidades de trabalho da máquina *on* e *off line*, usando os seus aplicativos. A maioria dos estudantes, porém, relatou dificuldades para lidar com as funções do computador.

As dificuldades dos alunos pareciam estar ligadas à falta de conhecimentos de informática básica e de língua inglesa, necessários para acessar e manusear alguns programas que o professor recomendava. Um exemplo dessa realidade é o fato de que, nessa aula, o professor pediu

para que os estudantes entrassem em um endereço eletrônico e experimentassem o uso de um *software* educacional sobre matemática. Para isso, os estudantes deveriam entrar no endereço na internet, baixar o arquivo, descompactar, salvar em uma pasta do computador e ler o arquivo que estava em inglês. Muitos estudantes não foram capazes de acessar o *software* porque não sabiam como fazer, evidenciando pouco domínio técnico das TICs, sendo que essa situação gerou um clima de tensão na aula. A situação se resolveu quando os colegas e professor auxiliaram aqueles que estavam com dificuldades.

Posteriormente, os grupos de trabalho discutiram a proposta de construção dos repositórios digitais e o professor passou por todos os grupos, ouvindo suas ideias e também orientando o trabalho dos estudantes. Ao final, ele acessou o ambiente *Moodle* e fez a chamada utilizando o diário *on line*, e a aula terminou no horário previsto.

Essa segunda cena de aula observada colocou em evidência duas possibilidades de inserção curricular das TICs. Uma delas, voltada à realização de atividade pedagógica com as tecnologias, envolvendo a interação com um *software* educacional e sua aplicação em sala de aula, é relacionada à dimensão instrumental das TICs – ou seja, elas são inseridas no currículo e entendidas, exclusivamente, por suas funcionalidades técnicas, sem vínculo com a análise pedagógica dos conteúdos dos jogos eletrônicos. Assim, o foco do componente consiste na exploração da ferramenta tecnológica. A outra possibilidade de inserção curricular das TICs se deu por meio da dimensão produtivo-expressiva, envolvendo os estudantes na criação de contextos de aprendizagem no âmbito das TICs, como blogs, páginas virtuais, vídeos, dentre outros – como observado na atividade pedagógica solicitada pelo professor, enfatizando a construção, em grupo, de objetos virtuais de aprendizagem.

A observação narrada mostra que a dimensão objeto de estudo das TICs acompanhada da análise pedagógica dos conteúdos midiáticos e tecnológicos é praticamente ausente no desenvolvimento do componente curricular, que apresenta maior atenção a abordagem técnica e produtiva das TICs. Nas aulas observadas, não ocorreu a recomendação de leituras nem a discussão de textos ou materiais audiovisuais que contribuíssem para a reflexão dos conteúdos estudados, das próprias TICs e dos sistemas nos quais elas se desenvolvem. “O que são?” “Para que servem?” “Por que as utilizamos na educação?” “O que dizem?” “Como utilizá-las?”



Esses são exemplos de questões que poderiam ser problematizadas em aula, contribuindo para uma postura crítica e dialógica diante das TICs e da produção/criação de novas ferramentas comunicativas.

Outro problema observado nessas aulas foi a dispersão dos estudantes. Em alguns momentos, o professor precisou chamar a atenção de algumas estudantes que estavam conversando e/ou dispersas, navegando na internet. A metodologia empregada pelo professor permite questionar se estas aulas não poderiam ser desenvolvidas em uma sala de aula comum, uma vez que, na maior parte, são aulas expositivas, centradas no uso do PowerPoint e do *datashow*, requerendo poucos momentos de interação com o computador por parte dos estudantes.

Questiona-se a motivação para a realização dessas aulas no laboratório de informática, pois, nesse caso, ela não deveria colocar os estudantes em situações de interação com o computador e suas ferramentas? Ser mais dialogada e colaborativa? Não seria o momento e o espaço ideais para desenvolver as propostas de construção dos materiais virtuais de aprendizagem solicitados pelo professor? A aula nesse espaço poderia estimular mais a criatividade, a autonomia e o trabalho em grupo<sup>82</sup>, ampliando dessa forma os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o computador e a internet. Esses questionamentos surgiram no campo de pesquisa e levam a pensar o trabalho pedagógico com as TICs na formação de professores: devemos empregá-las apenas para transmitir informações e resolver problemas a partir das funcionalidades técnicas ou ir além dessa relação técnico-instrumental?

A partir do exposto, buscamos trazer elementos e descrições sobre a presença das TICs nos documentos orientadores da UFFS, bem como experiências vividas no âmbito das TICs no curso de Pedagogia do *campus* Chapecó. A seguir, passamos a descrição do campo de pesquisa, contemplando o curso de Ciências da Natureza da UNILA.

### 3.3 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA: BIOLOGIA, FÍSICA E QUÍMICA DA UNILA

---

<sup>82</sup> Segundo Belloni (2012) as TICs e os espaços informatizados podem ser importantes ferramentas que o professor pode requerer para promover aprendizagens colaborativas, pois a autora acredita que as crianças e os jovens ao interagirem entre si no ambiente tecnológico aprendem.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química<sup>83</sup> foi concluído em meados de 2013, dois anos após a criação do curso. A Licenciatura em Ciências da Natureza possui uma carga horária de 3.060 horas e é ofertada na modalidade de ensino presencial, no período vespertino e noturno, havendo oferta de 50 vagas por ano. A seleção dos estudantes brasileiros ocorre com base nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), via Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do Ministério da Educação do Brasil, e a seleção de estudantes estrangeiros é realizada conforme os critérios definidos em conjunto com as autoridades de educação de cada país de origem.

Até o momento da pesquisa de campo, o curso de Ciências da Natureza era a única licenciatura oferecida pela UNILA<sup>84</sup> e tinha como objetivo a formação de professores com uma visão mais abrangente das Ciências da Natureza, compreendendo uma integração entre Biologia, Física e Química. Dessa forma, a interdisciplinaridade é uma das características marcantes dessa licenciatura e é defendida, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a partir de autores como Japiassu (1976), Fazenda (2002) e Pimenta (2002).

A estrutura curricular do curso está organizada em três núcleos de conteúdos, que têm caráter teórico-prático: a) *Núcleo de Conteúdos Básicos*: busca desenvolver competências entendidas como necessárias à função docente por meio dos conteúdos básicos das ciências; b) *Núcleo de Conteúdos de Aprofundamento e Atuação Profissional*: formado por conteúdos que caracterizam a área de formação de professores, tendo componentes curriculares sobre os conhecimentos básicos de educação, conhecimentos de linguagem, conhecimentos complementares e/ou interdisciplinares de ciências e de educação e conhecimentos sobre metodologia. É nesse núcleo, por exemplo, que está inserido o componente curricular que problematiza a temática das TICs no currículo, chamado de Instrumentalização Digital; c) *Núcleo Integrador*: procura

---

<sup>83</sup> Projeto Pedagógico Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química, 2013. Disponível em: <<http://www.unila.edu.br/cursos/ciencias-natureza>> Acesso em 30 mar. 2014.

<sup>84</sup> Em 2014, o Conselho Universitário aprovou a criação de 24 novos cursos de graduação, sendo doze de licenciaturas distribuídas em diferentes áreas do saber, com previsão de funcionamento para 2015. Notícia disponível em: <<http://unila.edu.br/noticias/expans%C3%A3o>> Acesso em 15 jun. 2014.

articular a formação teórica e prática por meio de experiências que colocam o futuro professor em contato com os possíveis campos de atuação profissional.

A respeito da organização curricular, é possível observar que, apesar da tentativa de estabelecer uma formação profissional interdisciplinar, a estrutura curricular apresentada no PPC Ciências da Natureza permanece sendo concebida e organizada no formato tradicional disciplinar. O mesmo ocorre nas ações pedagógicas que envolvem a pesquisa científica, desenvolvidas isoladamente por cada professor em seus respectivos campos do saber.

A dimensão técnico-instrumental das TICs é predominante no Projeto Pedagógico de Ciências da Natureza. Nesse contexto, o Projeto do Curso sustenta o entendimento de uma ciência dotada de racionalidade instrumental, sendo essa o principal elemento para compreender e agir no mundo-natureza. Isso leva à compreensão das tecnologias enquanto meros recursos tecnológicos, empregados para manipular o meio-ambiente, adaptando-o conforme as necessidades do ser humano. Essa visão tecnocientífica do conhecimento e do mundo repercute nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo curso de formação de professores:

O curso de Ciências da Natureza propõe intervenções nas escolas da região, através da realização ou participação em atividades expositivas, palestras ou aulas práticas, bem como respondendo às solicitações de apoio ao uso de materiais didáticos naturais ou informatizados [...] (PPC, 2014, sem grifo no original).

Outra referência às tecnologias no PPC acontece na justificativa da escolha dos conteúdos a serem estudados no curso, destacando a necessidade de tecer aproximações entre o currículo que prepara os futuros professores e o contexto permeado pelas ferramentas tecnológicas, sinalizando para uma possível problematização das tecnologias sob o viés da ética e da dimensão crítica,

O conjunto de atividades didáticas teóricas e práticas que estão presentes no currículo do curso permitem ao licenciando a percepção da complexidade do contexto social e tecnológico moderno, dando-lhe ocasiões de reflexão sobre o papel do educador na construção da sociedade e também na formação dos alunos do Ensino

Fundamental e Médio (Projeto Pedagógico Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química, 2013, p. 14).

Ao tomar como objeto de estudo a estrutura curricular do curso de Ciências da Natureza, verificou-se que a integração das TICs ocorre por meio do viés disciplinar, no componente curricular específico sobre as TICs – Instrumentalização Digital. Para a sistematização dos resultados colhidos nas análises dos programas e planos de ensino dos componentes curriculares, foi construído quadro descritivo, identificando a ênfase dada às TICs de acordo com as três dimensões da mídia-educação estabelecidas por Fantin (2006): técnico-instrumental, crítica e produtivo-expressiva.

Conforme a análise descritiva das informações, entendemos que o componente curricular Ética e Ciência presente tanto no currículo do Ciclo Comum de Estudos da UNILA quanto no Projeto Pedagógico do Curso de Ciências da Natureza, não apresenta relação com a temática das TICs, por isso optamos em não incluir o mesmo na análise dos dados.

Quadro 5: Componente curricular que apresenta relação com a temática das TICs no Projeto Pedagógico do Curso de Ciências da Natureza – UNILA

Componente curricular	Núcleo de conteúdos a que pertence	Informações	Ênfase
Instrumentalização Digital	Núcleo de Conteúdos de Aprofundamento e Atuação Profissional	<p><u><b>Ementa:</b></u> noções básicas sobre recursos disponíveis para produção de material digital e acesso à rede mundial de computadores (<i>web</i>). Editores de textos, editores HTML, editores gráficos, arquivos em formato PDF. Noções básicas de objetos de aprendizagem. Plataformas de Educação a Distância. Estratégias de busca na <i>web</i> para recuperação de material instrucional.</p> <p><u><b>Objetivo:</b></u> Propiciar aos alunos conhecimento e noções práticas para uso das tecnologias computacionais atuais, abordando conceitos de computadores, uso da Internet e aplicativos para busca e produção de material digital.</p> <p><u><b>Conteúdos programáticos:</b></u> Componentes básicos de um computador; Introdução aos sistemas operacionais; Manipulação de arquivos digitais; Introdução à Internet; Introdução ao <i>Moodle</i>; Estratégias de busca na web para recuperação de material instrucional; Noções básicas do editor de texto Open Office-Writer; Noções básicas do editor de planilha eletrônica Open Office-Calc; Noções básicas de editores de gráficos; Linguagem HTML; Noções básicas de objetos de aprendizagem. Plataformas de Educação a Distância; Plataforma de Educação a Distância.</p> <p><u><b>Metodologia:</b></u> Aulas expositivas e práticas em laboratório de informática, com resolução de exercícios e tarefas com e apoio da ferramenta <i>Moodle</i>.</p> <p><u><b>Bibliografia básica:</b></u> Kalbach, J. Design de navegação web. Porto Alegre: Bookman, 2009. 430 p.  Palloff, R. M., Pratt, K. O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004. 216 p.</p>	Dimensão técnico-instrumental

		<u>Bibliografia complementar:</u>	
--	--	-----------------------------------	--

Bordignon, M. R. Vídeo conferência. Rio de Janeiro: Book Express, 2001. 143p.

Cole, R. A. (Org.). Issues in web-based pedagogy. Westport: Greenwood, 2001.

Litto, F. M., Formiga, M. (Org.). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

Rosset, A. (Org.). The ASTD E-learning handbook. New York: McGraw-Hill, 2002.

As informações descritas no quadro anterior, especialmente sobre o modo como o currículo é organizado, mostram que a abordagem disciplinar do conhecimento, dividido em componentes curriculares e tratados isoladamente, nada tem a ver com a ideia de um currículo interdisciplinar, como anunciado no Projeto Pedagógico do Curso. Nesse contexto, a integração curricular das TICs é tratada pedagogicamente em um componente curricular específico de caráter obrigatório.

Em Instrumentalização Digital, como sugere o próprio nome do componente, o objetivo principal consiste em preparar os estudantes para o domínio das ferramentas tecnológicas, especialmente as digitais – como o computador e programas para computador –, caracterizando uma aprendizagem que enfatiza o conhecimento técnico-instrumental das TICs. Nesse contexto, as tecnologias são introduzidas ao componente curricular como conteúdo de aprendizagem em si, ou seja, o artefato tecnológico se torna o objeto de estudo – e isso acontece, muitas vezes, de forma descontextualizada em relação ao currículo e sem reflexão pedagógica acerca do uso das TICs.

Uma das características mais destacadas e valorizadas das TICs em discursos hegemônicos consiste na sua suposta eficácia técnica para a resolução de problemas e melhora do ensino e da aprendizagem. Isso porque, com a introdução das tecnologias, seria possível, por exemplo, dinamizar as aulas, tornando-as mais práticas e um pouco menos teóricas, adicionar novos elementos ao texto escrito e oral – como imagem, som e movimento, típicos da linguagem audiovisual – e estimular a participação dos estudantes, por meio da utilização/manuseio de novas tecnologias. Nesse contexto, as TICs seriam, por si mesmas, compreendidas como responsáveis pela mudança e melhora da educação – o que, na verdade, depende de um conjunto de fatores político-econômicos, socioculturais, materiais e de infraestrutura, além da organização curricular e do sistema educativo, estando muito além da mera aquisição de novas tecnologias e da formação dos professores para a sua utilização instrumental das mesmas, como descrevem Ornellas *et al.* (2012).

Aprender a usar as ferramentas do computador, gravar arquivos de texto e de áudio, utilizar planilhas eletrônicas, editores de texto, criar apresentações com o PowerPoint, utilizar a internet, pesquisar fontes de informação, acessar e manusear o ambiente *Moodle* são exemplos de algumas atividades realizadas pelos estudantes no curso de Instrumentalização Digital. Isso evidencia a relação técnica e

instrumental estabelecida com as TICs enquanto ferramentas de apoio didático e de reforço às atividades de estudo. Além disso, elas otimizam o tempo gasto para a realização das tarefas citadas, em uma clara perspectiva de eficiência. Esse modelo de aula, que coloca a ênfase na ferramenta tecnológica desprovida da reflexão pedagógica sobre os usos das TICs, também é observado por Sancho *et al.* (2012, p. 71-72) em investigações desenvolvidas no contexto escolar, como mostra o trecho a seguir:

Las clases situadas en este escenario se centran en la enseñanza de la herramienta (enseñar y aprender sobre tecnología) y están orientadas a trabajar una noción de competencia digital que se entiende está relacionada con el dominio de las funciones de una determinada aplicación informática.

A partir dessa realidade, Gonnet (2004) destaca que as TICs podem ser estudadas a partir de diferentes correntes metodológicas, dentre elas a tecnológica, a linguística, a sociológica e a empírica – baseada nas práticas de campo, que podem ser empregadas de forma isolada ou associativa pelo professor. Por outro lado, é necessário que o professor tenha algum conhecimento sobre os métodos de trabalho com as TICs a fim de mediar o processo pedagógico no contexto das tecnologias. Esse é um dos problemas enfrentados pelos professores da universidade sobre este tema, uma vez que a observação em campo mostrou que grande parte dos formadores de professores conhece e domina o funcionamento instrumental das TICs, mas desconhece perspectivas críticas e pedagógicas de integração das TICs aos processos de ensino e aprendizagem. No caso do componente Instrumentalização Digital, foi possível verificar maior destaque à corrente tecnológica, por meio da qual professor e componente curricular exploram os funcionamentos técnicos das TICs, enfatizando a sua aplicação instrumental como ferramentas de apoio didático-metodológico.

As formas de avaliação da aprendizagem dos estudantes também correspondem à perspectiva da competência técnica em relação às TICs, uma vez que incluem a realização de prova teórica e prática e de exercícios no decorrer do curso, buscando testar as habilidades técnicas e a destreza dos estudantes no uso das aplicações das TICs. O efeito desse processo avaliativo pode provocar um quadro de desmotivação nos estudantes, se o desempenho nas provas não for positivo, e levar a



situações mais críticas como o distanciamento e a negação das TICs. Isso porque essa metodologia contribui com a criação de um mito em torno dessas ferramentas, de coisas inatingíveis, intocáveis, fazendo-os pensar que somente especialistas na área podem lidar com as TICs.

Desde a criação do curso de Ciências da Natureza até o momento de redação desta tese, o Projeto do Curso passou por mudanças, especialmente no que tange a estrutura curricular. Em sua primeira versão – obtida durante a primeira etapa da pesquisa (fase de aproximação ao campo de pesquisa) – eram seis os componentes que apresentavam alguma relação com as TICs – dentre eles, destacamos: Instrumentalização Digital, Informática na Educação I e Informática na Educação II. O componente Instrumentalização Digital foi elaborado na primeira versão do currículo em conjunto com os demais componentes da área – ou seja, embora tratados separadamente, se complementam.

No PPC atual, porém, apenas a oferta de Instrumentalização Digital foi mantida, com o intuito de introduzir o assunto e preparar os estudantes para o desenvolvimento de competências técnicas básicas para o uso das TICs, como explicou o professor responsável pelo componente. Ele esclareceu, ainda, que aos componentes curriculares Informática na Educação I e II caberia ampliar e aprofundar o conhecimento teórico e prático com as, para as e por meio das TICs, abordando a dimensão pedagógica das ferramentas tecnológicas de informação e comunicação relacionadas à educação. A oferta de tais componentes curriculares, contudo, nunca chegou a acontecer. Fantin (2012, p.81) afirma que

[...] a construção de um currículo é uma disputa de territórios que envolve relações de poder e, por vezes, correlações de forças conjunturais que implicam uma busca de consenso.

No caso do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências da Natureza, dois episódios foram decisivos para a supressão dos componentes curriculares que apresentavam relação com as TICs do Projeto do curso. Um deles foi a saída e/ou mudança de função exercida na universidade de membros da equipe que elaborou a primeira versão do projeto, evento que culminou com a chegada de novos professores que não tinham a mesma compreensão acerca da estrutura curricular que estava sendo elaborada para o curso de Ciências da Natureza. Tal situação provocou um enfraquecimento da proposta inicial do currículo, baseada na perspectiva interdisciplinar, articulada por eixos temáticos ou geradores, mas que não

foi colocada em prática. Dentre as alterações sofridas, o Projeto do curso manteve apenas o componente de Instrumentalização Digital para tratar especificamente sobre a temática das TICs, atendendo assim uma das orientações legais dos documentos oficiais em nível nacional e institucional.

O segundo fator decisivo para essa mudança foi a opção por uma proposta disciplinar e tradicional de currículo. Com isso, foram priorizados os componentes curriculares que tratam especificamente das três áreas que caracterizam a formação do licenciado em Ciências da Natureza da UNILA, que são a Biologia, a Química e a Física – assim, temáticas como as TICs perderam espaço.

Em relação aos aspectos de infraestrutura tecnológica, necessários à introdução das TICs nas diferentes atividades pedagógicas promovidas pelo currículo do curso de Ciências da Natureza, o Projeto Pedagógico faz referência ao uso das estruturas físicas e materiais que estão disponíveis na universidade – como os laboratórios de informática, sala para videoconferência, auditório com equipamentos para exibição de filmes, computadores, projetor multimídia, rede de internet – sem apresentar, no entanto, um projeto específico para a área das TICs. A ênfase no plano de infraestrutura do Projeto do curso está na construção de laboratórios de ensino e pesquisa específicos para a área de Física, Química e Biologia<sup>85</sup>.

Para concluir a análise descritivo-interpretativa do Projeto Pedagógico de Ciências da Natureza, ressalta-se, em relação à integração das TICs no currículo, que o documento não emprega o termo ‘TICs’ – ele aparece somente no plano de ensino do componente de Instrumentalização Digital. No texto, há referências às tecnologias, ao avanço tecnológico, aos materiais didáticos informatizados – e essas referências, como já citado, estão quase sempre associadas ao caráter técnico-instrumental das tecnologias. Além do termo ‘TICs’, também não foi encontrado uso do termo ‘mídia-educação’, o que demonstra pouca ênfase à abordagem pedagógica das TICs e dos recursos tecnológicos na formação dos futuros professores de Ciências da Natureza.

---

<sup>85</sup> Na versão preliminar do PPC, como parte da infraestrutura tecnológica a ser oferecida pelo curso, constava a previsão de construção de um laboratório de TICs para o curso de Ciências da Natureza. Na versão final do projeto, porém, ela foi retirada.

Ainda assim, o documento está adequado às diretrizes legais para os cursos de formação de professores no Brasil, garantindo a integração das TICs por meio de duas perspectivas: a dimensão tecnológica – que se refere aos recursos tecnológicos disponíveis para o ensino e a pesquisa na universidade, como computadores, *softwares* educativos, plataforma *Moodle*, *datashow*, laboratórios de informática, rede de internet, bases de dados *on line* etc. – e a dimensão pedagógica, relacionada à introdução da temática das TICs no currículo de Ciências da Natureza por meio da oferta sistemática e obrigatória do componente curricular Instrumentalização Digital.

Assim como verificado no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFFS, as propostas de ensino estudadas e o Projeto Pedagógico do curso de Ciências da Natureza também demonstram forte relação com o saber técnico e com o saber fazer técnico, enfatizando a utilização das ferramentas tecnológicas como recursos didáticos e metodológicos, que *per se* não alteram as formas tradicionais de ensinar e aprender nem provocam uma melhora da qualidade do processo educativo.

Compreendendo que o currículo é formado também pelas experiências desenvolvidas no âmbito da pesquisa e da extensão, o período de permanência na UNILA também foi dedicado a descobrir e investigar as outras formas de inserção das TICs na formação dos futuros professores de Ciências da Natureza. Nesse sentido, foram identificadas duas propostas pedagógicas coordenadas por professores vinculados ao curso de Ciências da Natureza.

### 3.4 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ÂMBITO DAS TICs NO CURSO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DA UNILA<sup>86</sup>

#### Aprender com as TICs

---

<sup>86</sup> O período de permanência no campo de pesquisa iniciou no dia 09 de junho e se estendeu até o dia 02 de julho de 2013. Durante esse período, foi possível o contato com algumas experiências em projetos envolvendo as TICs. Buscou-se uma aproximação dos professores responsáveis por tais projetos, o acompanhamento de momentos da realização dessas propostas e a realização de entrevistas com as pessoas envolvidas.

A experiência com as TICs no campo de pesquisa surgiu a partir do diagnóstico sobre a realidade da UNILA quanto à dificuldade apresentada por professores e estudantes, sobretudo de pós-graduação, em utilizar alguns programas editores de textos científicos – como o *software* livre LaTeX, utilizado na edição de textos técnicos, científicos e matemáticos. Esse diagnóstico se deu por meio do conhecimento de que, em 2012, havia sido oferecido um projeto, intitulado “Curso para utilização do processador de documentos LaTeX na elaboração de documentos científicos”. Tal curso teve grande repercussão entre a comunidade acadêmica e houve, posteriormente, um aumento da procura pelo projeto – inclusive por outras instituições de ensino superior da cidade de Foz do Iguaçu. Com isso, uma nova edição estava sendo preparada para iniciar no segundo semestre de 2013<sup>87</sup>.

De modo geral, o projeto citado apresenta como principal objetivo o desenvolvimento das competências técnicas e instrumentais necessárias para o domínio das funções do *software*, bem como a utilização da ferramenta tecnológica de edição de textos e trabalhos científicos LaTeX. O curso ocorria por meio de oficinas pedagógicas, coordenadas pelo mesmo professor que é, no momento de redação dessa tese, o responsável pelo componente curricular de Instrumentalização Digital, do curso de Ciências da Natureza. Dessa forma, o vínculo com o curso de graduação citado se dá por se tratar de um projeto proposto por um dos professores ligados a esse curso e envolver, dentre os participantes das oficinas, professores e estudantes desse curso.

Metodologicamente, as atividades são presenciais, desenvolvidas no laboratório de informática da UNILA, e utilizam como recursos os computadores, o *software* livre LaTeX e o *datashow*. Cada participante trabalha individualmente no computador, realizando as atividades. O professor responsável explicou que em vários momentos, durante as oficinas, os participantes interagem entre si, auxiliando aqueles colegas que apresentam maiores dificuldades com o uso da ferramenta.

A parte inicial do curso refere-se ao que o coordenador do projeto chama de introdução geral aos conteúdos do curso, tendo caráter expositivo e tendo a aula centrada no professor. São abordadas questões teóricas e informacionais sobre a ferramenta LaTeX, tais como seu

---

<sup>87</sup> Durante o período de campo, não estavam acontecendo atividades relacionadas ao projeto. Por isso, a fonte de pesquisa foi o relatório final do projeto, cedido pelo professor, além de seu relato sobre a experiência.

surgimento, quais as funções que ele desempenha, as suas vantagens de utilização, as diretrizes de instalação do *software* e seus modos de funcionamento. Depois disso, o professor propõe algumas atividades práticas, envolvendo a elaboração de um documento utilizando o programa LaTeX e a instalação e a configuração do MiKTeX em ambiente Windows. Por fim, é realizada uma avaliação da aprendizagem dos participantes, verificando o domínio técnico das funções da ferramenta estudada.

O material de análise permite observar que o projeto apresenta uma estreita relação com a dimensão técnico-instrumental das TICs, uma vez que se dedica ao estudo e a aplicação do conhecimento técnico de uma dessas tecnologias. Como descarregar e salvar o programa LaTeX no computador? Como utilizá-lo? Quais as melhores formas de utilizá-lo? Como aprender mais sobre o programa e seus aplicativos? Esses são alguns dos questionamentos que orientam as atividades realizadas nesse curso. Isso acaba estabelecendo momentos de ensino e aprendizagem muito distantes das propostas pedagógicas críticas e produtivas com as TICs, restringindo-se ao ensino de fórmulas e técnicas e à reprodução do conhecimento aprendido durante o curso.

A pesquisa no âmbito das TICs: usos dos *softwares* educacionais nas ciências da natureza

A proposta de estudo das TICs no âmbito da pesquisa acadêmica feita na UNILA surgiu a partir do interesse de professores integrantes do grupo de estudos Inovações Educacionais em Ciências Naturais da UNILA. O projeto denominado “Estudo sobre o uso pedagógico de computadores e *softwares* educacionais pelas ciências da natureza em colégios da região de Foz do Iguazu (Brasil), Ciudad del Este (Paraguay) e Puerto Iguazu (Argentina)”<sup>88</sup>, era coordenado durante o período de

---

<sup>88</sup> Posteriormente à realização do campo de pesquisa na UNILA, o projeto de pesquisa foi interrompido por razões diversas – dentre elas, a não obtenção de uma bolsa de iniciação à pesquisa para seleção de bolsista e a saída de vários professores que integravam a proposta inicialmente.

campo, pela professora Ta.<sup>89</sup>, naquele momento, vinculada ao curso de Ciências da Natureza da UNILA.

As experiências de um professor visitante sênior do curso de Ciências da Natureza com investigações envolvendo as TICs e a educação – especialmente com a elaboração de *softwares* educacionais para o ensino-aprendizagem das ciências naturais no contexto educacional brasileiro e internacional – despertou o interesse do grupo em pesquisar sobre a utilização de *softwares* educacionais pelos professores da área de Ciências da Natureza em escolas da rede pública da região da tríplice fronteira Brasil, Argentina e Paraguai. Essa pesquisa buscou, também, contribuir para o surgimento de novas propostas de estudo na perspectiva das TICs no Curso de Ciências da Natureza.

O desenvolvimento da investigação compreendia três etapas, sendo a primeira delas destinada à análise das formas de utilização das tecnologias de informação e comunicação – em especial, os computadores e seus respectivos objetos de aprendizagem virtuais – nas disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática por professores e estudantes das escolas participantes da pesquisa. A segunda etapa foi o levantamento de *softwares* e dos recursos digitais disponíveis na internet para o ensino da Física, Biologia, Química e Matemática, bem como uma avaliação de como funcionam os *softwares* pesquisados, buscando analisar as dimensões técnicas e pedagógicas dos programas. A terceira e última etapa do projeto corresponde à criação de materiais de aprendizagem utilizando os recursos das TICs.

Durante o período de campo na UNILA, a primeira etapa do projeto estava em andamento. Com isso, foi possível acompanhar a visita da equipe responsável a uma das escolas participantes (localizada na cidade brasileira de Foz do Iguaçu) e o recolhimento dos questionários respondidos pelos professores sobre os usos das TICs – como: internet, computadores, *softwares* educacionais, *datashow*, laboratório de informática em atividades de ensino e aprendizagem dos componentes curriculares de Química, Matemática, Biologia e Física. Os questionários continham perguntas abertas e fechadas, que tratavam não apenas dos usos das TICs em sala de aula ou no contexto escolar, mas também da utilização TICs fora da escola e do ambiente de trabalho.

---

<sup>89</sup> Sobre a caracterização dos sujeitos da pesquisa, ver o capítulo 4 “Sobre a inserção curricular das TICs na formação dos professores: perspectiva dos formadores.”

Ainda no início do campo de pesquisa, uma das professoras participantes do projeto nos convidou para acompanhar algumas atividades e falou sobre a experiência. Ela disse que, por ser novata na área de estudos sobre as TICs, apesar de ter muito interesse em aprender sobre essa temática, tinha algumas dúvidas, como a respeito da análise metodológica das informações colhidas por meio dos diferentes questionários. Nesse sentido, ela também destacou que, naquele momento, o projeto estava sendo coordenado e desenvolvido por ela e pelo professor visitante sênior Y.<sup>90</sup> do Curso de Ciências da Natureza. Com a sua experiência em pesquisas envolvendo essa temática (TICs e educação), o professor Y., tem contribuído para esclarecer os questionamentos teóricos que surgem no decorrer da pesquisa. No que se refere aos encaminhamentos metodológicos e desenvolvimento do projeto, porém, a professora relata estar sozinha pois os demais professores do curso, que inicialmente faziam parte do grupo, se afastaram para coordenar trabalhos de pesquisa nas suas áreas específicas de atuação e intervenção.

Uma das atividades do projeto observadas no período de campo foi a visita da professora Ta. a uma escola participante da pesquisa para recolhimento dos questionários respondidos pelos professores. A escola, localizada na região central da cidade de Foz do Iguaçu, é uma das maiores escolas estaduais da cidade e, desde a implantação da UNILA, tem sido parceira da instituição para atividades de ensino, pesquisa e extensão. Por isso, ao chegar no local, foi possível observar que a equipe da escola já conhecia a professora da UNILA e foi receptiva à sua chegada. Logo em seguida, a entrega dos questionários foi feita pelo Diretor da escola, na sala dos professores. Já na aferição dos questionários, constatou-se que alguns não estavam respondidos, o que foi considerado normal pela professora, que tem experiência na utilização desse tipo de procedimento metodológico.

As perguntas feitas aos professores tinham foco em saber se eles utilizavam recursos de informática na preparação e desenvolvimentos das aulas de ciência. Se sim, quais eram os recursos das TICs mais utilizados por eles, se existiam dificuldades com o uso das TICs para o preparo das aulas e se esses professores participavam de formação continuada na

---

<sup>90</sup> Sobre a caracterização dos sujeitos da pesquisa, ver o capítulo 4 “Sobre a inserção curricular das TICs na formação dos professores: perspectiva dos formadores.”

temática sobre as TICs. A professora responsável pela pesquisa, porém, demonstrou se sentir insegura com o trabalho porque não tinha experiência com pesquisas de abordagem qualitativa com as TICs. Isso porque, de acordo com seu relato, ela sempre utilizou recursos tecnológicos, mas nunca como objeto de estudo e, portanto, sentia dificuldades em lidar com o tema de pesquisa proposto. A professora ressaltou, ainda, que estava praticamente sozinha no desenvolvimento da pesquisa e por se tratar de uma universidade nova, com poucos professores, faltam interlocutores e espaços para dialogar e refletir sobre propostas de pesquisa que envolvem temáticas recentes, como a das TICs e da cultura digital – situação agravada pela própria estrutura disciplinar dos cursos de graduação.

Retornando à experiência com as TICs, o material analisado (projeto de pesquisa, questionários, observação e relato da professora) mostra que a pesquisa tem ênfase, mais uma vez, na dimensão técnico-instrumental das TICs, pois envolve a identificação e o teste dos recursos tecnológicos mais utilizados pelos professores. A finalidade é a avaliação de seu caráter prático, seu funcionamento e o nível de habilidades e competência técnica necessárias, por parte dos usuários, para o domínio das ferramentas como *softwares* e programas computacionais utilizados (PowerPoint, editores de textos, de cálculos, de vídeos, etc.).

No citado projeto, não há clareza sobre a avaliação pedagógica acerca dos conteúdos contidos nos *softwares* e programas computacionais utilizados, mas há uma preocupação em testar as ferramentas tecnológicas disponíveis, em testar o quanto inovadoras são as TICs.

Outra característica da dimensão técnico-instrumental das TICs presente na pesquisa citada é o caráter prescritivo, pois ela inclui recomendações técnicas sobre as TICs – ou seja, depois de testar os programas e tecnologias para o ensino dos conteúdos das Ciências da Natureza, o grupo de pesquisadores elabora uma espécie de cartilha aos professores e estudantes participantes, apontando os melhores recursos das TICs, com dicas de como aproveitá-los para estudar e aprender. Isso é exemplificado com o trecho do projeto de pesquisa a seguir: “Em última etapa os recursos digitais com melhores escores, os quais determinados por esse grupo de pesquisa serão disponibilizados ao acesso público” (Projeto de Pesquisa, 2013, s/p, *sic*). Isso permite questionar se as escolas e os professores realmente necessitam de recomendações e prescrições técnicas sobre as TICs por parte da universidade, ou se necessitam ser, de



fato, envolvidos em experiências pedagógicas colaborativas, críticas e inovadoras na perspectiva das TICs, gerando uma transformação qualitativa das formas de integrar as TICs na educação.

As observações até o momento descritas evidenciam que pesquisar a temática das TICs requer, dos seus pesquisadores, mais que interesse pela temática, requer conhecimento e compreensão sobre as diferentes correntes teóricas e metodológicas que orientam os estudos na área.

#### Apontamentos sobre o currículo pesquisado

A realidade observada no curso de Ciências da Natureza da UNILA mostrou que se trata de um campo ainda em construção. Até o momento de pesquisa de campo, o curso ainda era a única licenciatura ofertada pela instituição, provocando no corpo docente e discente uma sensação de isolamento acadêmico. Esse pode ser, talvez, um dos elementos que justifique as poucas experiências pedagógicas sobre as TICs encontradas no campo de pesquisa. O que pode-se concluir é que a integração curricular das TICs no curso de Ciências da Natureza é tímida e pontual: durante a formação inicial dos professores, apenas um componente curricular aborda a temática de forma sistematizada, enfatizando o desenvolvimento de competências técnicas e instrumentais relacionadas ao uso das TICs. Os recursos tecnológicos dessas tecnologias também são integrados ao currículo de Ciências da Natureza em termos de infraestrutura tecnológica, disponibilizando os equipamentos necessários para as atividades pedagógicas – sobretudo, as de ensino.

As propostas de pesquisa e extensão no âmbito das TICs são importantes e também contribuem para a formação dos futuros professores. Seu caráter temporário e eventual, porém, pode acarretar a descontinuidade nas experiências ligadas às TICs. Além disso, o destaque à dimensão técnica das TICs, a inovação tecnológica em detrimento da pedagógica, tão presentes nos projetos estudados, não significam que a integração das TICs, por si mesmas, ao currículo possa gerar mudanças nas atuais formas de compreender e de se relacionar com elas.

Em 2013, a UNILA não teve ingresso de novas turmas por problemas relacionados à falta de infraestrutura física e de professores em todos os cursos da universidade. Dessa forma, não foi possível observar as aulas do componente curricular de Instrumentalização Digital – o único

relacionado às TICs – porque ele não foi ofertado.

No contexto da UNILA: proposta de integração curricular das TICs através da webrádio

Durante o trabalho de campo na UNILA, além do projeto descrito anteriormente, outra proposta pedagógica de mídia-educação foi identificada, envolvendo a organização e produção de um programa de rádio digital. Não foi possível, porém, o acompanhamento da atividades desse projeto, porque o período de campo coincidiu com o início do semestre na UNILA e as turmas estavam, ainda, começando a pensar no planejamento das ações. As fontes de pesquisa sobre esse projeto foram, então, uma cópia do projeto, o relato da professora coordenadora e as informações disponíveis na página *web* da UNILA.

A experiência com o programa de webrádio UNILA<sup>91</sup> teve início em 2012, coordenada por uma professora vinculada à área de Letras/Línguas, que integra o currículo Ciclo Comum de Estudos da UNILA. Tal professora, que tem formação em Letras e em Jornalismo, propôs aos estudantes a produção e veiculação de um programa radiofônico como recurso didático para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem das línguas adicionais: português e espanhol. Nesse sentido, os conteúdos dos programas são elaborados pelos estudantes, com auxílio da professora, e buscam difundir a cultura da tríplice fronteira com a veiculação de músicas e notícias desses locais em português, espanhol e guarani (língua indígena).

A construção dos programas inicia em sala de aula, em atividades de produção do projeto da webrádio. São os estudantes que decidem o roteiro de cada programa, pesquisam sobre os temas que serão abordados e as músicas utilizadas para a sonorização, escrevem os textos – que, mais tarde, são revisados em aula, usando o *datashow* – com o envolvimento de toda a turma e da professora. Depois de finalizada essa etapa, o grupo vai para estúdio e grava os programas que, posteriormente, são editados por um estudante bolsista do projeto e, finalmente, veiculados por meio do site da rádio na internet.

Uma das dificuldades enfrentadas pelo projeto da rádio *web* UNILA é a falta de infraestrutura tecnológica, como um estúdio para a

---

<sup>91</sup> A programação da rádio pode ser ouvida via internet em tempo integral no site: <http://www.radiounila.com>

gravação dos programas, com computadores, gravadores e microfones. Com isso, os programas são gravados em estúdios de rádios locais por meio de convênios estabelecidos entre as instituições de rádio e a UNILA. Quanto aos equipamentos necessários, os estudantes e a professora têm utilizado computadores e gravadores digitais pessoais para produção e edição dos programas. Desde 2013, o projeto da rádio *web* UNILA está vinculado à Secretaria de Comunicação Institucional. Há um *link* que direciona à rádio na página virtual da universidade, um dos principais meios de comunicação da UNILA com a comunidade regional. Ao ser incorporado a um órgão da Reitoria, o projeto tem buscado superar os citados problemas de infraestrutura, com a intenção de aquisição de um estúdio próprio e de um espaço dedicado à redação do projeto, localizado na unidade da UNILA Caixa (espaço que foi cedido à universidade, em 2013, pela Caixa Econômica Federal, e transformado em um centro cultural).

Apesar de a professora coordenadora afirmar que o enfoque desse projeto seja o ensino e a aprendizagem das línguas adicionais (português e o espanhol) e que não se utiliza das abordagens teórico-metodológicas da mídia-educação para realizar a proposta, o projeto tem contribuído, mesmo que de maneira indireta, para a formação de leitores e produtores de informação mais críticos, criativos e colaborativos. Isso porque o envolvimento no projeto da webrádio UNILA requer dos estudantes envolvimento em todas as etapas da produção dos programas, desde a escolha dos temas, passando pela elaboração das redações, a revisão dos conteúdos até a sua gravação, edição e veiculação. Por fim, após cada programa, o grupo avalia o resultado, refletindo sobre os aspectos técnicos (como a edição) e pedagógicos (envolvendo os conteúdos e as questões linguísticas) que podem ser aperfeiçoados para as próximas edições.

Para exemplificar o envolvimento dos estudantes com a produção do projeto, a professora relatou que certa vez, os estudantes do curso de Música elaboraram um programa sobre o gênero musical Salsa. Inicialmente, o programa foi desaprovado pelo restante do grupo, por ser considerado um gênero voltado ao contexto social e cultural dos Estados Unidos e, por isso, distante da realidade da América Latina. Os estudantes, no entanto, fizeram uma ampla pesquisa bibliográfica e verificaram que se trata de um gênero musical de raiz latino-americana, trazendo exemplos dos vários tipos de salsa praticados pelo mundo – ou

seja, buscaram referências para fundamentar o programa e para informar o público a respeito desse gênero musical. Essa situação destaca o fato de que a proposta, centrada na produção de uma nova mídia, extrapola/amplia o tempo-espaço da sala de aula, ao articular as atividades de ensino ao projeto de extensão. Os alunos levaram-na para casa, para a biblioteca, para o laboratório de informática, para o estúdio da rádio – ou seja, para todos aqueles outros espaços e tempos utilizados pelos estudantes para a produção do programa e de seus conteúdos.

Quanto ao papel desempenhado pela professora nesse projeto, ela atua como mediadora e orientadora, procurando construir, com os estudantes, outras formas de produção do conhecimento, mais colaborativas e menos centradas na figura do professor, sendo a distribuição de funções e/ou papéis entre todos os participantes da aula-projeto um exemplo disso. A proposta pedagógica de produção da webrádio UNILA contempla, assim, elementos e características das três dimensões da mídia-educação – técnica, crítica e produtiva (cf. FANTIN, 2006) – de forma interposta, contribuindo para que as TICs sejam integradas de forma teórica e prática em sala de aula. A inserção das TICs, nesse caso, está associada à formação técnica e teórica da professora coordenadora do projeto – tanto na área de Letras quanto na área da Comunicação Social – Jornalismo. A professora apresenta conhecimentos sobre o ensino da língua portuguesa e espanhola e sobre metodologias de trabalho com as TICs, e é capaz de mediar o processo de produção e veiculação do programa radiofônico na perspectiva educacional.

Por estar relacionado à área de Letras/Língua do Ciclo Comum UNILA, o projeto em questão envolve estudantes de diferentes cursos de graduação da universidade, especialmente aqueles ligados aos cursos em que a professora coordenadora do projeto é responsável pelo componente curricular de língua portuguesa para estrangeiros. Até o momento de redação desta tese, a professora não havia trabalhado na Licenciatura em Ciências da Natureza e, por esse motivo, não havia estudante desse curso envolvido com a proposta.

Após esta apresentação do contexto da UNILA no âmbito da inserção curricular das TICs, na subseção seguinte será realizada uma análise descritivo-interpretativa dos resultados do campo de pesquisa oriundos da terceira licenciatura estudada, o curso de Educação Física da Unipampa, começando pela análise da integração das TICs no Projeto Pedagógico do Curso.

### 3.5 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

Concluído em 2012, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física da Unipampa<sup>92</sup> reúne os elementos referentes à organização acadêmica e administrativa do curso e expõe informações gerais e orientações sobre tal curso. Dentre tais informações, estão elencadas as maneiras como as tecnologias de informação e comunicação são integradas à proposta curricular.

A licenciatura em Educação Física foi criada em 2009 e consiste em um dos cursos mais antigos do *campus* Uruguaiana da Unipampa. Com carga horária de 3.035 horas, distribuídas ao longo de oito semestres, o curso é ofertado no período da noite, mas possui atividades de ensino também no período da manhã e da tarde, como os estágios supervisionados na educação básica e alguns componentes curriculares – como atletismo, esportes coletivos e aquáticos, que dependem de espaço físico adequado para a sua realização. Uma vez que o *campus* Uruguaiana não dispõe da infraestrutura necessária, as aulas desses componentes curriculares são ofertadas no período diurno, em instalações concedidas por meio de acordos de cooperação – o acordo entre a universidade e o Exército Brasileiro na cidade de Uruguaiana ou o contrato de aluguel com academias de ginástica e/ou ginásio de esportes são alguns exemplos. A falta de infraestrutura adequada para o funcionamento do curso é apontada por todos os profissionais (professores e técnicos desportivos) e estudantes vinculados ao curso, como destacado no Projeto Pedagógico do curso:

[...] alguns componentes curriculares, especialmente aqueles do eixo curricular denominado cultura do movimento, são realizados em ambientes externos as instalações da UNIPAMPA, por oferecerem melhores condições de infraestrutura e de materiais (PPC, 2012, p.19, *sic*).

---

<sup>92</sup> Projeto Pedagógico da Educação Física. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/educacaofisica/>> Acesso em 09 mai. 2014.

Tendo sido elaborado após a criação e início das atividades acadêmicas do curso, o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física está de acordo com as orientações institucionais e também com a legislação nacional, no que diz respeito à oferta de cursos de formação de professores. A própria criação do curso de Educação Física é uma resposta à política institucional e nacional, por meio do Plano Nacional de Educação, as Diretrizes e Bases da Educação - LDB/1996, as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica - CNE/CP - 01/2002 e CNE/CP - 02/2002 e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's/1999. Esses documentos orientam a criação e ampliação de cursos de formação inicial e continuada de professores.

A estrutura curricular adotada pelo curso de Educação Física é composta por dois núcleos: comum e específico. O núcleo comum é composto por componentes curriculares que também são ofertados nas demais graduações do *campus* Uruguaiana, tais como Anatomia Humana, Fisiologia Humana, Cinesiologia, Biomecânica, Antropologia, Política e Legislação da Educação Básica, História e Filosofia da Educação, entre outros. Eles são lecionados por professores que estão vinculados a mais de um curso oferecido no *campus*. O núcleo específico, por outro lado, é composto por componentes curriculares que caracterizam o campo da Educação Física, como aqueles ligados ao eixo da cultura de movimento, são lecionados por professores vinculados unicamente ao curso de Educação Física. A matriz curricular do curso está organizada em cinco eixos curriculares, articulados entre si por diferentes componentes curriculares: Eixo Biodinâmico, Eixo Cultura do Movimento, Eixo Técnico-Científico, Eixo Bases Socioculturais e Pedagógicas e Eixo Formação Docente.

Ao buscar evidências da integração das TICs no Projeto Pedagógico do curso, observa-se que ele é baseado, principalmente, nas Diretrizes Orientadoras para a Elaboração de Projetos Pedagógicos das Licenciaturas da Unipampa. A justificativa da criação do curso destaca, dentre outros aspectos, que o futuro professor deve saber interagir por meio dos recursos das TICs. Os objetivos específicos do curso de Educação Física também são influenciados por esse documento, o que é perceptível pelo fato de que orientam para

[...] o uso crítico-reflexivo de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores e o

desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (PPC, 2012, p. 21).

O projeto ressalta a importância de os futuros professores compreenderem as transformações científicas, tecnológicas e socioculturais que envolvem a Educação Física na atualidade, a fim de melhorar sua atuação profissional:

Para tanto, deverá ser capaz de compreender a realidade sociocultural em que se dará sua atuação, respeitando características regionais, identificando interesses e necessidade reais, a fim de estabelecer processos de ensino e aprendizagem que proporcionem aos cidadãos sob sua responsabilidade pedagógica a inserção crítica e criativa como atores e autores da sua própria cultura de movimento. Assim, é necessário que a formação profissional do professor deva acompanhar as transformações acadêmico-científicas e socioculturais da Educação Física e áreas afins (PPC, 2012, p.22).

Quanto aos aspectos metodológicos, o Projeto Pedagógico da Educação Física é orientado de acordo com os pressupostos estabelecidos pela legislação nacional Resolução 01/2002, sugerindo que as metodologias adotadas para o ensino-aprendizagem sejam pautadas por [...] - Uso de tecnologias da informação e da comunicação, perpassando as várias áreas do conhecimento; - Uso de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; - Desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe; - Abordagem de temas transversais como pressupostos formadores da cidadania [...] (PPC, 2012, p.43).

A integração curricular das TICs ao Projeto Pedagógico da Educação Física se implementa, sobretudo, a partir de componentes curriculares obrigatórios: eles buscam problematizar, de forma direta ou indireta, a temática das TICs. Conforme a organização curricular do curso, há três componentes curriculares que apresentam algum tipo de relação com as TICs, os quais são descritos no quadro a seguir.

Assim como na descrição e análise da estrutura curricular nas demais instituições investigadas (UFFS e UNILA), buscou-se encontrar as abordagens com as TICs e identificá-las conforme proposto por Fantin (2006).



Quadro 6: Componentes curriculares que apresentam relação com as TICs no Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física – Unipampa

Componente curricular	Núcleo	Informações	Ênfase
Educação Física e Infância	Específico	<p><u>Conteúdos programáticos</u>: Cultura e produção cultural para/da criança: a presença das mídias na construção do imaginário infantil.</p> <p><u>Referencias bibliográficas</u>: Pereira, R. Santos; Silva, M. R. da; Pires, G. de L. Representações do corpo e do movimento no ciberespaço: notas de um estudo etnográfico no jogo Second Life. Licere, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p.1-23, jun. 2009. Disponível em: <a href="https://seer.lcc.ufmg.br/index.php/licere/article/view/604/491">https://seer.lcc.ufmg.br/index.php/licere/article/view/604/491</a></p> <p>Perrotti, E. A Criança e a Produção Cultural: Apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: Zilbermann, R. A produção cultural para a criança, 4.<sup>a</sup> ed., Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990.</p>	Dimensão crítica
Sociologia do Esporte	Específico	<p><u>Objetivos</u>: Verificar como os elementos do esporte-espetáculo influenciam no cotidiano escolar;</p> <p>Analisar através de transmissões midiáticas e de forma presencial o fenômeno esportivo.</p> <p><u>Práticas pedagógicas ou metodologia</u>: o ambiente educativo será composto por variadas formas de apresentação das temáticas de estudo: leitura de textos acadêmicos, matérias de jornais e revistas; interpretação de filmes; participação em espetáculos esportivos e ou acompanhamento de transmissões pelas mídias, entrevistas com dirigentes e atletas, seminários de apresentação de estudos na área.</p>	Dimensão crítica
Educação Física e Mídia	Específico	<p><u>Ementa</u>: Estudo das diferentes manifestações culturais na contemporaneidade relacionadas à mídia. Educação com, para e através das mídias na Educação Física. Produção e utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino-aprendizagem na Educação Física a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da mídia-educação.</p>	Dimensão instrumental, crítica e produtiva

	<p><u>Objetivos</u>: Estudar as manifestações culturais relacionadas à mídia/TICs na sociedade, especialmente no âmbito da escola; Estudar conceitos e concepções sobre a comunicação e a mídia-educação; Produção e utilização das tecnologias de informação e comunicação no ensino-aprendizagem dos conteúdos da Educação Física.</p> <p><u>Conteúdos programáticos</u>: Concepções da Comunicação e Educação; Cultura, escola e TICs; Possibilidades educativas entre Educação Física e TICs.</p> <p><u>Referências bibliográficas</u>: Belloni, M. L. O que é mídia-educação. Campinas: Autores Associados, 2001.</p> <p>Betti, M. A janela de vidro. Campinas: Papirus, 1998.</p> <p>Buckingham, D. Crescer na era das mídias eletrônicas. São Paulo: Loyola, 2009.</p> <p>Buckingham, D. O novo divisor digital. In: Revista Pátio. Ano XI, número 44, páginas 09 – 11 de nov. 2007 – jan. 2008.</p> <p>Fantin, M. Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.</p> <p>Fantin, M; Girardello, G. (Org.). Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância. São Paulo: Papirus, 2008.</p> <p>Orofino, M. I. Mídias e mediação escolar. Pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.</p> <p>Pires, G. de L. Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória. Ijuí: UNIJUÍ, 2002</p> <p>Pretto, N. de L.; Silveira, S. A. (Org.). Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008. Acesso digital.</p> <p>Sancho, J. M. (Org.). Para uma tecnologia educacional. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.</p>	
--	--	--

O quadro 6 possibilita observar de que maneira as TICs são inseridas ao currículo e portanto à formação inicial de professores de Educação Física. Assim como ocorre nos demais projetos pedagógicos dos cursos estudados nesta pesquisa, a integração da temática envolvendo as TICs se efetiva no Projeto Pedagógico do curso de Educação Física por meio da perspectiva disciplinar. Ela é tratada de forma autônoma no componente curricular Educação Física e Mídia e também vinculada aos componentes curriculares Sociologia do Esporte e Educação Física e Infância – sendo que os dois últimos enfocam a mídia como objeto de estudo (dimensão crítica). Por sua vez, a inserção curricular da temática das TICs sob a perspectiva disciplinar dificulta a concepção de propostas educativas dialógicas entre os componentes curriculares e suas diferentes abordagens com as TICs.

É importante destacar que os três componentes curriculares que fazem referências às TICs pertencem ao mesmo eixo temático, denominado Bases Socioculturais e Pedagógicas. Eles buscam contemplar a discussão em torno das TICs em sua relação com a sociedade e o campo da educação. Tal forma de inserção das TICs corresponde ao que Gonnet (2004) classifica como corrente inspirada na sociologia, a qual enfatiza a presença e as manifestações da mídia/TICs na sociedade – logo, as pesquisas desenvolvidas nessa corrente buscam compreender as relações que se estabelecem entre mídia e sociedade<sup>93</sup>.

Em Educação Física e Infância, a problematização das TICs é inserida como parte do conteúdo programático do componente, por meio da unidade e/ou tema “Cultura e produção cultural para e da criança: a presença das mídias na construção do imaginário infantil.” Dentre as referências bibliográficas indicadas, há uma que apresenta relação com as TICs, o artigo denominado Representações de Corpo e Movimento no Ciberespaço: notas de um estudo etnográfico no jogo *Second Life*, de autoria de Pereira, Silva e Pires (2009).

---

<sup>93</sup> Nessa pesquisa, decidimos utilizar a expressão TICs para nos referir a todos os recursos midiáticos e tecnológicos utilizados para armazenar, reproduzir, transmitir e produzir informações, conteúdos e para comunicar. Por isso, a mídia e os meios de comunicação integram o conjunto das TICs.

O plano de ensino e os planos de aula desse componente curricular<sup>94</sup> apresentam alguns exemplos de atividades pedagógicas propostas no âmbito das TICs para discutir a unidade de conteúdo programático, como a leitura de textos relacionados à temática – como o artigo “Produção cultural diante da tela: da TV à internet” (GIRARDELLO, 2012) –, a exibição e discussão de filmes e documentários e a pesquisa acadêmica em periódicos *on line* da área da Educação Física sobre temas que envolvam educação física, infância e TICs. O material analisado busca inserir as TICs entre os conteúdos estudados ao compreender que essas tecnologias fazem parte da cultura contemporânea e são, muitas vezes, entendidas como um prolongamento natural da vida humana. Dessa forma, procura trazer a discussão sobre as TICs e as repercussões socioculturais e educacionais que elas provocam para o contexto da formação dos futuros professores de Educação Física dentro da perspectiva da dimensão crítica da mídia-educação.

Quanto às dimensões da mídia-educação abordadas no componente, há ênfase à dimensão objeto de estudo das TICs. Por meio de leitura e análise crítica, a proposta é desvendar e estabelecer uma posição crítica diante dos discursos e das mensagens audiovisuais e midiáticas sobre/para as crianças, compreendendo tanto os seus discursos como a forma como são produzidos.

O componente curricular Sociologia do Esporte foi identificado dentro da perspectiva da leitura e análise crítica das mensagens produzidas e veiculadas pelas TICs. Nesse caso, a integração curricular das TICs desenvolve papéis distintos: ora servindo como ferramenta metodológica e de auxílio às atividades de ensino e de aprendizagem, ora como conteúdo a ser problematizado e refletido. Assim, a inserção das TICs como objeto de estudo está presente nos objetivos do componente curricular, ao destacar o interesse em: a) “Verificar como os elementos do esporte-espetáculo influenciam no cotidiano escolar” e b) “Analisar através de transmissões midiáticas e de forma presencial o fenômeno esportivo.”

Ao considerar a existência da íntima e recíproca relação entre as TICs (ou ‘mídia’, como aparece registrado no plano de ensino) e o fenômeno esportivo na sociedade contemporânea, os objetivos mostram

---

<sup>94</sup> Como no período de campo a professora responsável pelo componente encontrava-se em licença para capacitação, a fonte de consulta sobre esse componente curricular foi seu plano de ensino e alguns planos de aula.

haver uma preocupação em compreender as implicações das TICs no âmbito da Educação Física e dos Esportes no desenvolvimento desse componente curricular. Isso é mais evidente ainda em relação aos modos de apropriação cultural das tecnologias de informação e comunicação e ao papel que elas exercem na construção da cultura esportiva da sociedade, despertando uma consciência crítica e reflexiva quanto ao discurso midiático esportivo.

É nesse contexto – cada vez mais midiaticizado e permeado por ferramentas tecnológicas que permitem a produção, reprodução e a apropriação técnica do esporte – que o componente objetiva a compreensão da repercussão do conceito de esporte telespetáculo, definido por Betti (1998), na esfera da Educação Física escolar/esporte educacional. Isso é proposto com a finalidade de explorar a transformação da prática esportiva e o próprio conceito de esporte, em uma tentativa de evidenciar o enlace entre esporte e TICs.

As metodologias adotadas no curso de Sociologia do Esporte também fazem menção às TICs, como recursos didáticos e de apoio ao processo de ensino-aprendizagem:

Práticas pedagógicas: o ambiente educativo será composto por variadas formas de apresentação das temáticas de estudo: leitura de textos acadêmicos, matérias de jornais e revistas; interpretação de filmes; participação em espetáculos esportivos e ou acompanhamento de transmissões pelas mídias, entrevistas com dirigentes e atletas, seminários de apresentação de estudos na área (Plano de Ensino, Componente curricular Sociologia do Esporte, 2013, sem grifo no original).

As atividades pedagógicas propostas pelo componente curricular envolvem a utilização de diferentes recursos das TICs – como jornais, revistas, televisão e filmes –, empregados como ferramentas de apoio didático e de reforço da aprendizagem. Um exemplo seria a situação de acompanhamento de transmissões esportivas por meio das TICs e ao vivo. Contudo, a ideia central é que isso permita explorar as diferenças e semelhanças entre esses dois tipos de experiência com o esporte e também as formas como o discurso sobre o esporte é construído e veiculado pelas TICs. O professor responsável pelo componente curricular procura inserir as TICs em sala de aula tanto como meio de buscar informação quanto

para análise crítica dos conteúdos e discursos nos diferentes suportes midiáticos, despertando nos alunos a capacidade de refletir sobre o discurso midiático-esportivo.

No caso de Sociologia do Esporte, o uso das TICs como recursos metodológicos não surge desconectado do restante do plano de ensino; ao contrário, está intimamente ligado aos objetivos e conteúdos propostos, sendo parte fundamental do desenvolvimento do componente curricular. Dessa forma, as TICs não são apenas mais uma ferramenta tecnológica adicionada ao processo educativo para transmissão de conhecimento – como o mero uso de um *datashow* ou do PowerPoint, por exemplo. Elas são exploradas sob outros pontos de vista e a metodologia está amarrada à concepção desse componente curricular, sendo dele parte integrante e constituinte. No componente Sociologia do Esporte, por fim, as TICs são integradas à proposta de ensino a partir da sua dimensão crítica-reflexiva, sendo um objeto de estudo do qual o campo da Educação Física vem se apropriando, na tentativa de desvendar os diferentes discursos e abordagens que circulam por meio dessas tecnologias.

O componente curricular Educação Física e Mídia é o único componente específico do currículo do curso de Educação Física criado para atender à temática das TICs. Diferentemente das demais instituições estudadas, a Unipampa não apresenta um currículo comum para todas as graduações, com componentes curriculares comuns e obrigatórios para todos os cursos. Por isso, cada curso tem autonomia para definir seu currículo, seguindo as orientações legais nacionais e institucionais. Assim, a inclusão de um componente curricular específico e obrigatório sobre a temática das TICs, em parte, foi criado para se adequar à legislação para cursos de formação de professores atualmente vigente no país e às orientações da universidade sobre o uso das TICs. Por outro lado, a inclusão desse componente se deve, também, ao interesse e proximidade de uma professora vinculada ao curso – a que propôs a criação de tal componente – com a área de estudos sobre as TICs.

Apesar de o nome do componente curricular ser “Educação Física e Mídia”, seu Plano de Ensino aponta relação com a expressão ‘TICs’ e com o campo teórico e metodológico da mídia-educação. Trata-se de um componente curricular específico e obrigatório e que procura abordar, durante o curso, as três dimensões da mídia-educação: técnica-instrumental, crítica e produtiva. Seu objetivo é preparar os futuros professores de Educação Física para que eles saibam empregar as

ferramentas tecnológicas como recursos metodológicos para o ensino e aprendizagem e, sobretudo, saibam ler e interpretar criticamente as informações veiculadas pelas TICs e a produzir novos conteúdos por meio delas de forma crítica, ética e criativa, tendo em vista a sua atuação no contexto educacional.

Diante disso, o componente possui caráter teórico e prático: ele propõe o estudo das diferentes teorias e conceitos em torno da área envolvendo a Educação, a mídia-educação e a Educação Física e também busca explorar as possibilidades de utilização e de produção por meio das TICs como fonte de ensino e aprendizagem dos conteúdos da Educação Física. Quanto às referências bibliográficas, são atuais e incluem autores de diferentes áreas que são complementares entre si, dentre elas a Educação Física, a Educação e a Comunicação.

Como se trata de um componente autônomo e obrigatório sobre a temática das TICs, foi realizada a observação de três aulas, objetivando a identificação da forma que ocorre a integração das TICs na prática pedagógica de sala de aula.

A análise do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física permite observar que a inserção das TICs nos componentes curriculares revelou um enfoque das suas dimensões crítica e produtiva na formação dos futuros professores. A estrutura tradicional de currículo, porém, dividida em disciplinas, reproduz as velhas formas de produção do conhecimento, inclusive em temáticas que poderiam ser melhor estudadas e aprofundadas se tratadas de forma transversal e colaborativa, como é o caso das TICs.

Considerando as condições de infraestrutura e de equipamentos tecnológicos disponíveis para a introdução das TICs no currículo, o Projeto Pedagógico da Educação Física destaca apenas as instalações e a estrutura física disponível no *campus*, bem como os recursos existentes, tais como laboratórios de informática, computadores, *datashow* e rede de internet. Não há referência a respeito da construção de laboratórios ou de espaços didáticos ou, ainda, da aquisição de materiais específicos para atender às necessidades de inovação tecnológica do curso.

A seguir, é feita a análise e interpretação das propostas pedagógicas de pesquisa e extensão desenvolvidas no curso de Educação Física ou por professores vinculados ao curso no âmbito das TICs.

### 3.6 PROPOSTAS EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA DAS TICS NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIPAMPA

O trabalho de pesquisa no *campus* Uruguaiana teve início em 05 de julho e se estendeu até o dia 31 de julho de 2013. Assim como ocorreu nas demais instituições estudadas, a coordenação do curso foi informada sobre o início das atividades de investigação. Além da autorização, a coordenação auxiliou, sempre que necessário, a realização deste estudo – como na ajuda ao acesso a algum documento que não estava disponível no *site* do curso (como os planos de ensino dos componentes curriculares).

O período de campo de pesquisa junto ao curso de Educação Física no *campus* Uruguaiana foi solitário, diferentemente dos contextos receptivos e acolhedores encontrados nas demais instituições (UFFS e UNILA). Isso, porém, não impediu a pesquisa e a busca por traços e pistas de trabalhos relacionados com as TICS no curso de Educação Física. Para isso, durante este período, buscou-se uma aproximação das experiências pedagógicas desenvolvidas por professores vinculados ao curso de Educação Física no âmbito das TICS, compreendendo as atividades voltadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Nesse sentido, foi feito o estudo dos documentos oficiais da instituição e do curso de Educação Física, como o Projeto Pedagógico do curso e os programas e/ou planos de ensino dos componentes curriculares que compõem a sua estrutura curricular. Foi feita a visita às instalações do curso e do *campus* Uruguaiana da Unipampa, às salas de aulas, aos laboratórios, à biblioteca e aos auditórios. Além disso, ainda ocorreram diálogos com os professores, os servidores técnicos e administrativos e os estudantes, a fim de aprofundar as informações colhidas em documentos e nas observações. Complementando, o trabalho de alguns professores em atividades de ensino e de extensão que se dedicam a temática das TICS foi acompanhado, como descrito a seguir.

#### Ensino da Educação Física com as TICS

No início do período de campo, em fase de pesquisa sobre as propostas pedagógicas dos professores do curso de Educação Física que envolvem as TICS, o correio eletrônico e alguns cartazes de divulgação permitiram o contato com o projeto de extensão ciclo *web* em exercício e



reabilitação. A proposta, vinculada ao Grupo de Estudos em Neuromecânica Aplicada (GNAP), visa contribuir com os estudos sobre neuromecânica do movimento humano e promover a divulgação científica dessa área de estudos. Para a realização das conferências, o projeto conta com a participação voluntária de professores-pesquisadores convidados de diversas regiões do país.

O projeto consiste na realização de uma conferência a cada mês, ministrada por um professor-pesquisador convidado e mediada pelo computador por meio do sistema de webconferência<sup>95</sup>. No sistema utilizado pelo projeto, porém, apenas o palestrante e o coordenador (moderador) da atividade podem compartilhar documentos de texto ou imagem e de áudio, sendo a participação dos demais participantes restrita a assistir a palestra e, ao final, participar por meio do *chat*, com envio de perguntas e questionamentos.

Logo que o campo de pesquisa no curso de Educação Física iniciou, foi feito contato com o professor coordenador do projeto por meio de correio eletrônico, a fim de averiguar a possibilidade de observar algumas das atividades propostas. Ele respondeu com um convite à participação em uma das conferências realizadas no mês de julho de 2013.

A participação no seminário foi possível de um computador pessoal com acesso à internet, a partir do endereço fornecido nos cartazes de divulgação<sup>96</sup>. A conferência iniciou às 14 horas e se estendeu até às 16 horas de um sábado do mês de julho e seu tema foi o Treinamento Excêntrico na Reabilitação. O número de pessoas que assistiram à conferência nesse dia foi de aproximadamente quarenta – um número significativo, sendo que a maioria do público era formado por estudantes dos cursos de Fisioterapia e Educação Física da Unipampa.

A participação no ciclo de palestras *on line* não depende de vínculo com a universidade promotora – logo, qualquer pessoa informada sobre

---

<sup>95</sup> A webconferência consiste no encontro virtual entre pessoas, que assistem as conferências a partir do computador ou tecnologias digitais, de diferentes lugares geográficos, possibilitando o compartilhamento de arquivos de textos, imagens e voz. Para utilizar o sistema de webconferência cabe ao professor interessado solicitar ao Núcleo de Tecnologia da Informação e Comunicação da Unipampa, que concederá o espaço e prestará o suporte técnico e a manutenção do sistema.

<sup>96</sup> Para acompanhar o ciclo de palestras Web, o endereço eletrônico é: <webconf.unipampa.edu.br/gnap> É necessário selecionar a opção “entrar como convidado”.

tal atividade pode ter acesso às conferências. Se divulgado nas escolas do município de Uruguaiiana, por exemplo, onde o *campus* está localizado, tal experiência poderia ganhar novos participantes e contornos, ampliando-se para uma proposta de formação continuada, ao envolver os professores de Educação Física que estão em atividade nas escolas e, muitas vezes, encontram-se distantes de cursos de formação continuada, de novos conhecimentos e informações na área.

A webconferência conta com a ajuda de mediadores, que são os próprios estudantes bolsistas do GNAP, grupo de estudos criado pelo professor coordenador do projeto. Aos mediadores, cabe controlar a frequência dos estudantes participantes em cada seminário e repassar as perguntas dos participantes para o palestrante. Conforme orientações do professor coordenador, as perguntas podem ser enviadas pelo *chat* em qualquer momento, mas somente no final da palestra serão repassadas para o palestrante. No encerramento da atividade, é disponibilizado um formulário *on line* para que cada participante possa avaliar a webconferência e enviar sugestões ao projeto.

Durante as aulas dos componentes curriculares pelos quais é responsável, o professor coordenador do projeto vincula a participação dos estudantes ao ciclo de palestras. Isso é uma estratégia de reforço e apoio didático-pedagógico – cada estudante deve participar de ao menos uma conferência realizada por semestre, sendo que a sua participação é registrada e consiste em um dos requisitos parciais da avaliação do estudante. Por meio desta atividade, o professor busca estabelecer um vínculo entre as atividades desenvolvidas no âmbito do ensino e as ações realizadas no projeto de extensão, estimulando novas e diferentes oportunidades de aprender para os estudantes – sobretudo a participação em projetos e outras atividades pedagógicas para além daquelas oferecidas em sala de aula.

As TICs, nesse projeto, desempenham papel metodológico – ou seja, as atividades pedagógicas se desenvolvem por meio de ferramentas tecnológicas, como computador e rede de internet. Por essa razão, é necessário que participantes tenham um mínimo de domínio técnico sobre tais recursos e sobre o funcionamento do sistema de webconferência. Ao professor coordenador, no entanto, cabe um nível de domínio técnico e instrumental das TICs mais elevado, pois é ele quem planeja as atividades a serem desenvolvidas, faz a mediação técnica entre o palestrante, o público participante e o sistema operacional da webconferência. Para isso,

ele precisa acionar comandos, liberar acessos, controlar a apresentação de arquivos de texto, de apresentação ou de vídeo, quando houver. Além disso, ele é o professor responsável pela criação e o funcionamento da página de apresentação da webconferência. Tais tarefas operacionais, contudo, não parecem ser um problema para o professor, que demonstra ser “integrado” (ECO, 1964) ao mundo dos aparatos tecnológicos.

Uma visita à página *web* do grupo de estudos G NAP<sup>97</sup> possibilita verificar que o professor faz uso das plataformas digitais para promover o ensino da biomecânica e divulgar suas experiências no âmbito da pesquisa e da extensão nessa área, utilizando-se também das redes sociais. Assim, ele demonstra estar familiarizado com a utilização das TICs, especialmente com aquelas consideradas tecnologias digitais – como a internet, o computador e as redes sociais – enquanto ferramentas empregadas para ensinar e aprender e para a divulgação da ciência.

Durante a observação realizada, verificou-se não haver indícios de uma análise pedagógica crítica sobre a integração das TICs ao ensino e aprendizagem dos conteúdos abordados pelo projeto. Isso ocorre devido a abordagem metodológica das TICs, a partir das possibilidades técnicas que as mesmas oferecem para a transmissão de conhecimentos – nesse caso, da neuromecânica do movimento humano. A introdução das TICs se justifica nessa proposta porque possibilita o estudo e o aprofundamento de uma disciplina entre pessoas interessadas pela temática e que, apesar de estarem geograficamente distantes, com a internet e o computador podem estudar e se apropriar de novos conhecimentos, além de entrar em contato com professores especialistas. As TICs, nesse contexto, são os meios utilizados para a transmissão de conteúdos e, assim como ocorre na sala de aula tradicional, com as TICs a aula permanece expositiva, centrada na figura do professor e no saber declarativo, reservando a participação dos estudantes para o momento final da aula – ou da palestra, no caso da webconferência observada.

Uma proposta de educar com as, para as e por meio das TICs nas ondas sonoras do rádio

No *campus* Uruguiana, uma das experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito das TICs foi criada em 2009 por duas

---

<sup>97</sup> Endereço da página do grupo: <<http://porteiras.s.unipampa.edu.br/gnap/>>

professoras – uma vinculada ao curso de Educação Física e outra ao curso de Enfermagem. Juntas, elas construíram a proposta de um programa radiofônico de caráter educativo, com o objetivo de envolver os estudantes desses dois cursos em atividades de organização, produção e transmissão de conteúdos informativos e com relevância social voltados para o rádio. Desde 2011, o projeto ‘Rádio Educação: dialogando com a comunidade’ está sob a coordenação de duas outras professoras – do curso de Farmácia e de Licenciatura em Ciências da Natureza – que, por interesse e afinidade com a temática, resolveram manter o projeto em funcionamento.

O programa radiofônico Unipampa Debates é veiculado semanalmente, ao vivo, com duração de uma hora, por meio de um espaço concedido pela Rádio São Miguel 880 AM, situada na cidade de Uruguaiana. O programa reúne a equipe do projeto (formada por professoras coordenadoras e estudantes bolsistas e voluntários) e os convidados externos de cada programa. Eles debatem temas diversificados (educação, saúde, cultura etc.), visando transmitir conteúdos informativos ao público ouvinte. No processo de elaboração da pauta do programa e do tema a ser debatido, surgem os nomes de possíveis convidados. A ideia é tentar garantir a presença de um professor do *campus* Uruguaiana e um convidado externo, a fim de integrar universidade e comunidade para não ficar apenas naquilo que “fala a universidade”.

O responsável pela parte técnica e operacional da veiculação do programa é um funcionário da rádio São Miguel. A equipe do programa Unipampa Debates é responsável pela elaboração coletiva da pauta/roteiro do programa, pela pesquisa de conteúdo e informação, por convidar os participantes, produzir o programa e transmiti-lo ao vivo. Conforme o relato das professoras coordenadoras, a equipe desenvolve, no dia-a-dia do projeto, tarefas como elaboração de pauta e pesquisa sobre os conteúdos – ou seja, os membros da equipe são responsáveis por tarefas muito diversas, desde a produção à apresentação e aos debates, o que é uma experiência inédita para todo o grupo, que nunca imaginou fazer algo relacionado à educação e à comunicação.

O programa mantém como foco principal a produção de informações de interesse público. Além disso, a participação dos ouvintes e a interação com a equipe da rádio é possível via endereço eletrônico, perfil em redes sociais e telefone. O programa que foi acompanhado ao

vivo na rádio durante o período de campo era temático em comemoração ao Dia Mundial do Rock e contou com a participação de integrantes de bandas de rock da cidade de Uruguaiiana. O tema do programa partiu de solicitações de ouvintes, que frequentemente participam enviando seus comentários, dúvidas e sugestões. Uma das práticas implementada pelo Unipampa Debates – que de certo modo, é comum aos programas de rádio – é o atendimento de ligações telefônicas de ouvintes durante as transmissões dos programas, buscando responder suas dúvidas sobre os assuntos que estão sendo debatidos na presença do convidado especialista sobre o tema. Uma vez que o programa é veiculado em uma região distante dos centros urbanos e com carência de serviços educacionais, muitas pessoas buscam-no para sanar suas dúvidas, sendo ele uma fonte de informação e formação. Muitas participações de ouvintes chegam à equipe por meio de interação da rede social Facebook, especialmente quando os ouvintes em questão são estudantes do *campus* Uruguaiiana.

Um dos limites do projeto é, na verdade, uma fragilidade da estrutura do *campus* Uruguaiiana, que não disponibiliza estrutura operacional para que a comunidade acadêmica possa acompanhar o programa pelos computadores do *campus*, por meio da internet. Se isso fosse possível, mais estudantes e professores da universidade poderiam ter acesso ao programa Unipampa Debates, fortalecendo e ampliando a divulgação dessa experiência de mídia-educação dentro do próprio *campus* universitário. Além disso, a falta de conhecimentos técnicos sobre as TICs, por parte das professoras coordenadoras, acrescida à ausência de formação continuada oferecida pela universidade sobre esta temática, dificulta a criação de novas formas de interação com o público – como fórum de discussão, edição dos programas para poder disponibilizá-los *on line* dentro do blog do programa e a própria criação e manutenção do blog se coloca como um dos pontos a ser aperfeiçoado pela equipe do programa.

Os equipamentos tecnológicos utilizados para a produção e transmissão dos programas são os que a rádio São Miguel disponibiliza, juntamente com o suporte técnico feito por profissionais da rádio. Dentre eles, estão estúdio de gravação, microfones, computador, rede de internet e telefone. A equipe do Unipampa Debates também utiliza computadores pessoais e se desloca com carro próprio até o local onde os programas são realizados, sendo que a universidade não oferece auxílio financeiro para a aquisição de materiais e recursos tecnológicos.

Em alguns momentos, é perceptível que o programa se afasta do viés crítico e criativo e se aproxima mais da ideia de realizar uma roda de conversa<sup>98</sup> entre “palpiteiros”, sem tanto aprofundamento em torno dos temas debatidos. Isso nos mostra a influência do *modus operandi* da mídia tradicional radiofônica, com seus programas de entretenimento, sobre o projeto da universidade. Situações como essa parecem derivar da falta de formação adequada e de conhecimento do grupo sobre as questões da mídia-educação e da comunicação, gerando propostas que reproduzem parcialmente o que já existe e que pouco conseguem inovar ou avançar na produção de novos conteúdos midiáticos.

Sobre a formação continuada do grupo envolvido com o projeto, a participação em eventos científicos se destaca, especialmente no evento que ocorre anualmente na Unipampa, o SIEPE – que reúne professores e estudantes para a apresentação e discussão das propostas de ensino, pesquisa e extensão. Segundo as professoras coordenadoras, a apresentação dos resultados do projeto é submetida à área das ciências sociais e, com isso, se aproximam de propostas semelhantes que estão sendo desenvolvidas em outros *campi* da universidade, de novos referenciais bibliográficos e compartilham experiências – elas acabam sendo convidadas também para avaliar outros projetos sobre rádio e que envolvem o uso das TICs, o que tem contribuído parcialmente para a formação continuada das professoras na área.

Com o objetivo de produzir esse programa radiofônico, professores e estudantes de diferentes cursos do *campus* Uruguiana (dentre eles Farmácia, Enfermagem e Licenciatura em Ciências da Natureza<sup>99</sup>) vão experimentando-se em um papel diferente do que habitualmente estão acostumados, passando do status de receptores para produtores da informação, fazendo com que atividades que antes pareciam comuns – como transitar pelo *campus* universitário, ler reportagens em uma revista ou um livro ou navegar na internet – possam se tornar possíveis temas para os programas de rádio que produzem. A elaboração do roteiro dos programas é feita em conjunto: primeiramente,

---

<sup>98</sup> Usamos esse termo porque no estúdio onde o programa é produzido e transmitido, há uma mesa redonda ao redor da qual, todos os participantes se sentam e transmitem o programa semanalmente.

<sup>99</sup> É importante destacar que o projeto já teve bolsistas do curso de Licenciatura em Educação Física da Unipampa, contudo, no momento da nossa pesquisa de campo, não tinha nenhum estudante dessa área envolvido com o projeto.

são levantados os temas que o grupo propõe como pertinentes; em seguida, a análise dos assuntos sugeridos pelo público do programa, que chegam por meio das redes sociais e das conversas informais com os ouvintes na universidade e até em casa. Decidido o tema, o próximo passo requer uma pesquisa bibliográfica, buscando subsídios teóricos para promover o debate durante o programa e para a elaboração de perguntas-temas que são lançados pela equipe produtora do Unipampa Debates em cada programa aos convidados. Sempre que possível, as perguntas-temas são enviadas ao convidado da edição com antecedência, por correio eletrônico, para que ele possa, se desejar, revisar as questões, substituindo algumas e/ou adicionando outras. Já no estúdio, a pauta é repassada, realiza-se uma breve conversa com o(s) convidado(s), coloca-se em marcha os equipamentos eletrônicos, é feita a conexão à internet e às redes sociais, sendo que sempre há uma câmera fotográfica para registrar os programas.

Após cada programa, o grupo se reúne para avaliar a ação realizada, buscando questionar e refletir coletivamente o que estava programado para acontecer e o que aconteceu, avaliando os resultados, destacando os aspectos teóricos (envolvendo o debate e o conteúdo debatido) e técnicos (transmissão do programa, funcionamento dos equipamentos, a relação entre o tempo de duração do programa e a pauta preparada etc.). Nesse contexto, não há dúvidas de que esta experiência contribui para que os estudantes e professoras envolvidos adquiram cada vez mais competência técnica para a produção de conteúdos midiáticos e também consigam ler e escrever de forma crítica e responsável os conteúdos e as diferentes informações veiculadas pelas TICs em qualquer um dos meios utilizados: televisão, rádio, jornal e internet. Dessa forma, há uma abrangência das três dimensões da mídia-educação: da técnica, dominando o funcionamento dos equipamentos, da linguagem radiofônica, da produção técnica de um programa midiático; da análise crítica e reflexiva sobre os conteúdos veiculados pelas diferentes TICs, despertando uma consciência crítica para o que é transmitido nos meios; e da produção de novos conteúdos por meio das TICs, já que a atuação como produtores de informações considera a produção responsável e ética de conteúdos midiáticos.

A integração curricular das TICs a partir das observações de aulas do componente curricular Educação Física e Mídia

No período de campo de pesquisa na Unipampa, o componente curricular de Educação Física e Mídia estava em andamento e, com isso, a observação de aulas desse componente curricular foi possível. Essa experiência permitiu a identificação e compreensão de diferentes práticas pedagógicas em torno da temática das TICs no curso de formação de professores de Educação Física.

Aula 1 - As TICs como objeto de estudo: leitura crítica dos conteúdos midiáticos

A aula de Educação Física e Mídia tinha início às sete horas da noite. Antes da primeira aula observada, no caminho entre a entrada do prédio e a sala de aula, o professor Alv.<sup>100</sup> falou a respeito do componente curricular pelo qual é responsável. Ele relatou que, ao assumir esse componente no início de 2013 (sendo a primeira vez que lecionava esse componente e a segunda que ele era oferecido pelo curso), utilizou o plano de ensino que já estava elaborado, deixando em construção o que se refere aos conteúdos programáticos. Ele relatou que estava buscando desenvolver os assuntos de acordo com os interesses e necessidades dos estudantes e da sua própria intuição – ou seja, o plano de ensino seguia em constante planejamento. Já na sala de aula, a observação foi feita a partir do mesmo círculo de cadeiras e mesas que os estudantes formam nas aulas desse componente, seguindo a mesma organização adotada pela turma habitualmente e evitando, assim, que um comportamento distinto interferisse no andamento da classe.

A sala de aula é um espaço amplo, iluminado e está equipada com *datashow*, rede de internet, quadro branco, ventiladores de teto e cortinas nas janelas. Como o professor não utilizou o computador, não foi necessário instalar o equipamento na sala. A distribuição adotada pelo professor e estudantes não segue o modelo tradicional como já citado, as mesas e cadeiras são dispostas em um círculo, no qual o professor também se acomoda. À medida em que os estudantes vão chegando na sala, vão compondo essa roda, sem que o professor necessite organizar previamente o local com essa disposição. Isso mostra que se trata de um

---

<sup>100</sup> Para ver sobre a caracterização dos sujeitos da pesquisa, ver em Capítulo 4 “Sobre a inserção curricular das TICs na formação dos professores: perspectiva dos formadores”.



hábito já assumido e incorporado pela turma. A aula iniciou com o professor informando sobre a pesquisa que estava sendo realizada no curso e apresentando a pesquisadora autora desta tese. Depois disso, a aula transcorreu normalmente.

Nessa aula, o professor propôs um debate sobre o filme *V de Vingança*, assistido na semana anterior. Por falta de tempo, a problematização sobre o filme havia sido transferida para a semana seguinte. Com uma pergunta sobre a cena do filme que mais marcou cada estudante e por que ele escolheu essa cena, o professor introduziu a discussão sobre as várias morais do filme, estimulando a participação dos estudantes por meio da escrita – uma vez que eles deveriam responder a pergunta tomando nota e, em seguida, lendo a resposta e expondo, ao grupo, os argumentos que justificavam-na. A mediação crítica exercida pelo professor mostrou papel importante nesse debate, sobretudo ao trazer referências teóricas para contextualizar, explicar ou complementar as observações feitas pelos estudantes. Um exemplo foi quanto à influência dos meios de comunicação de massa sobre a opinião pública ou, ainda, sobre como tais meios distorcem os fatos e as informações de acordo com os interesses dos grupos comunicacionais. Segundo Gonnert (2004), o papel do professor na relação com as TICs e seus produtos deve ser problematizador, é ele quem deve “[...] colocar os conhecimentos em perspectiva, contextualizá-los” (p. 90).

Essa maneira de conduzir o debate estimula os estudantes a participarem das aulas por meio da escrita, da oralidade e da leitura, expressando suas opiniões e as sensações que o filme neles despertou, relacionando com o momento sociocultural e político atual vivido no país – que coincidiu com a série de manifestações e protestos realizados no mês de junho de 2013 (período que envolveu a realização da Copa das Confederações no Brasil). Antes do final da aula, o professor pediu que cada estudante elaborasse um resumo do debate, enfatizando sua opinião sobre o filme. Durante as atividades propostas, professor e os estudantes intercalam seus papéis, ora falando, ora escutando, ora explicando. Dessa forma, a aula observada fugiu ao modelo tradicional, expositiva e centrada no professor. Na estrutura da aula observada, o poder está descentralizado, ora com o professor, ora com os estudantes – que, coletivamente, constroem o debate, compartilhando o protagonismo da aula.

A partir do contexto analisado, é possível perceber que a ênfase da aula está na leitura crítica dos conteúdos transmitidos pelas TICs – nesse caso, o cinema (filme) –, da linguagem audiovisual. O professor relatou que o cinema e a televisão lhe encantam, quando em casa, ele sempre está com o aparelho de televisão ligado em canais de notícias. Devido a esse interesse pessoal pelas TICs, elas sempre aparecem, de uma forma ou outra, nos componentes curriculares que ele leciona. Comportamentos como esse podem ser considerados raros pois, como observa Gonnet (2004), um dos problemas enfrentados na formação dos professores para atuar e intervir no campo da mídia-educação consiste no fato de que os mesmos consideram a utilização das TICs, de forma especial da televisão, como algo sem valor cultural e ligado ao prazer e ao pouco sério. O autor afirma que “Eles vêm, pois, muitas vezes, seu próprio consumo de televisão como uma perda de tempo, e, de fato, em defasagem com relação à sua posição intelectual [...]” (p.94). Nesse sentido, um dos primeiros aspectos a serem pensados e discutidos na formação de professores no âmbito das TICs é o reconhecimento da importância e relevância dessa área de estudo e de prática que é a mídia-educação. É preciso buscar a superação, o rompimento com a segregação acadêmica que envolve os conteúdos e disciplinas, classificando-as em mais ou menos importantes, fazendo com que componentes como o de Educação Física e Mídia sejam marginalizados e colocados às margens do currículo<sup>101</sup>.

A perspectiva de mídia-educação ou de educação no âmbito das TICs presente na aula observada consiste na adoção de uma postura crítica de ler e compreender o que está sendo oferecido pelas TICs, de educar para o desenvolvimento de uma consciência reflexiva sobre os discursos produzidos pelos meios de comunicação na atualidade. Dessa forma, as TICs são entendidas e percebidas como objetos de estudo, podendo ser questionadas, problematizadas e ressignificadas. Tal processo de leitura e interpretação crítica das TICs pode, ainda, originar experiências de produção crítica e criativa de novos conteúdos utilizando as tecnologias. A aquisição de habilidades de leitura e de escrita crítica sobre as TICs consistiu, portanto, no principal objetivo da aula,

---

<sup>101</sup> Durante uma reunião do colegiado do curso de Educação Física, um grupo de professores sugeriu a retirada do componente curricular Educação Física e Mídia do currículo obrigatório, para que o mesmo fosse ofertado de forma optativa. Tal proposta não foi aprovada pelo coletivo de professores naquele momento.

distanciando-se da perspectiva técnica, que consiste em dominar e saber empregar os recursos tecnológicos, muito recorrente nas propostas com as TICs.

## Aula 2 – O uso educativo da televisão

A segunda aula observada teve início na sala no horário habitual e o professor compartilhou com os estudantes uma reportagem jornalística, que tratava sobre os usos sociais das tecnologias digitais, como o *Twitter* e *Facebook*, entre pessoas de diferentes idades no Estado do Rio Grande do Sul. A ação do professor pode estar relacionada a dois objetivos: o primeiro, de demonstrar aos estudantes que temas relacionados ao componente curricular são frutos do fenômeno contemporâneo e que, cada vez mais, estudiosos vêm tentando se aproximar e compreender tal fenômeno; o segundo, de trabalhar em sala de aula com as próprias informações transmitidas e que circulam nas diferentes TICs, buscando manter os estudantes atentos ao que é veiculado pelos meios.

Dando continuidade ao exercício de leitura e interpretação crítica dos conteúdos veiculados pelas TICs, o professor propõe, como atividade principal da aula, que os alunos assistam programas televisivos durante um tempo aproximado de 40 minutos, tomando nota do conteúdo transmitido: os assuntos da novela, do que abordavam as propagandas, bem como tempo de duração do intervalo comercial e as notícias veiculadas no noticiário. Nesse momento, a turma deixa a sala e se dirige até a cantina (restaurante) do prédio, que fica no andar térreo, para assistir televisão, já que no *campus* Uruguaiana existe apenas um aparelho televisor, utilizado para videoconferências e localizado no prédio administrativo. O aparelho de televisão do restaurante é pequeno e, sendo um local público com considerável circulação de pessoas, a qualidade do áudio não é boa. Por isso, os estudantes se sentaram próximos à televisão, com seus cadernos e canetas para anotar tudo o que era veiculado pela programação da Rede Globo durante o período estipulado pelo professor. Na ocasião, a turma assistiu o final da novela das sete horas, a propaganda política e o início do Jornal Nacional.

Durante esse período, os estudantes descrevem as informações e publicidades veiculadas pelo canal de televisão aberta e, para não perderem nenhum detalhe, optam por trabalhar em pequenos grupos. No retorno à sala de aula, o professor coordena uma conversa sobre o que

cada grupo observou e conseguiu anotar, verificando que, mesmo com as condições adversas do local (ruído, circulação de pessoas, problemas de acústica), a turma conseguiu captar vários elementos sobre o conteúdo analisado. Com o tempo de aula se esgotando, a proposta de trabalho foi a de que durante as semanas seguintes, a turma se dedicasse a descrever e avaliar criticamente cada uma das observações feitas pelos grupos quanto ao conteúdo assistido, envolvendo os estudantes em atividades teóricas (à medida em que descrevem e analisam os conteúdos) e metodológicas (à medida que aprendem e se envolvem com diferentes abordagens práticas de inserção das TICs) na esfera das TICs.

Os estudantes se interessaram pela temática e, sobretudo, pela forma como o professor organizou o componente curricular, possibilitando a participação deles em sua construção, podendo expressar suas opiniões e pontos de vista. Tais percepções poderiam ser ampliadas, aprofundadas e até complementadas com leituras e discussão de textos acadêmicos e documentários sobre a área da educação, da comunicação e da Educação Física, mas isso não foi observado nos encontros. Geralmente, o conteúdo estudado parte de um tema oriundo das TICs ou a partir das próprias tecnologias. Nas aulas observadas, a discussão se baseia nas referências teóricas trazidas pelo professor, a partir das suas leituras e da experiência com análise dos produtos midiáticos<sup>102</sup>.

O professor demonstrou afinidade e interesse com as tecnologias ditas tradicionais, como a televisão e o cinema, sendo esses os recursos midiático-tecnológicos empregados nas atividades por ele propostas. Ele explicou que a predileção por tais meios está ligada a uma questão pessoal, pois desde sua infância é um “videomaníaco” e que a televisão sempre fez parte da sua vida. Por outro lado, ele se mostrou receptivo às novas tecnologias, como internet, computador, redes sociais, dentre outros, buscando trazer conteúdos que abordam esses temas para as aulas (como o exemplo da reportagem sobre redes sociais), incentivando e, ao mesmo tempo, orientando os estudantes a inserirem pedagogicamente as novas TICs no ensino e aprendizagem da Educação Física. Isso foi por ele relatado em uma conversa via e-mail após o encerramento do semestre, ocasião na qual explicou que o trabalho final do componente curricular foi à construção de suportes comunicacionais e informativos –

---

<sup>102</sup> O professor tem experiência com estudos na área da educação e comunicação. Durante o mestrado, no programa de pós-graduação em Educação, realizou uma pesquisa sobre o programa educacional TV na Escola.

como blogs, cartazes, panfletos, *Facebook* – incluindo as mais antigas às mais recentes tecnologias.

A inserção das TICs como conteúdo a ser estudado, decifrado, analisado, refletido e contextualizado tem sido uma das principais tarefas propostas pelo professor frente a esse componente curricular. Ele acredita que, a partir do desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação crítica das mensagens transmitidas pelas TICs, é possível pensar a produção midiática de novos conteúdos, por meio das inúmeras possibilidades técnicas que as novas tecnologias oferecem, visando à formação de leitores e produtores críticos. A experiência relatada torna possível estabelecer uma aproximação entre o que foi observado no componente curricular Educação Física e Mídia e parte dos escritos do italiano Pier Cesare Rivoltella (2007) sobre a inserção curricular da mídia-educação:

Parece que, numa sociedade midiaticizada como a nossa, já não é possível falar da educação para os meios como uma atividade que se pode escolher fazer ou não: na medida que todas as nossas experiências – de trabalho, de estudo, pessoais – são mediadas pelas TICs, a educação simplesmente caminha até a educação para os meios, ou melhor, é essa que vai em direção da educação (p.23) (tradução da pesquisadora).

## **CAPÍTULO 4 - SOBRE A INSERÇÃO CURRICULAR DAS TICS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: PERSPECTIVA DOS FORMADORES**

Conforme citado nas considerações iniciais, essa investigação, de abordagem qualitativa, é caracterizada como estudo de multicasos de caráter interpretativo e está centrada na análise da integração das TICS nos desenhos e nas práticas curriculares dos três cursos de formação de professores investigados – Ciências da Natureza (UNILA, *campus* de Foz de Iguaçu/PR), Pedagogia (UFFS, *campus* de Chapecó/SC) e Educação Física (UNIPAMPA, *campus* de Uruguaiana/RS). Os capítulos anteriores revelaram aspectos do desenvolvimento dessa interpretação a partir da análise de documentos das instituições e dos cursos e de observações realizadas no campo.

No presente capítulo, a centralidade da análise serão as entrevistas semiestruturadas individuais<sup>103</sup>, realizadas com diversos sujeitos envolvidos com os cursos citados. As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro, e objetivaram verificar o que professores e servidores técnico-administrativos dos cursos de licenciatura e das universidades envolvidos em atividades de ensino, pesquisa, extensão ou de gestão/administrativa no âmbito das TICS têm a dizer sobre essas tecnologias. A seleção de professores, gestores e servidores técnico-administrativos a serem entrevistados foi guiada pela análise dos documentos e observações *in loco*, elementos que apontaram evidências sobre a inserção das TICS em diferentes componentes curriculares, projetos e atividades pedagógicas. Aos itens citados, acrescenta-se as conversas com pessoas ligadas aos cursos, como os coordenadores, que forneceram importantes informações e possibilitaram o contato com o conjunto de professores que utilizavam as TICS. As 24 entrevistas realizadas foram transcritas e, posteriormente, remetidas aos entrevistados para que validassem as informações. Nessa última etapa, uma das entrevistadas não autorizou a publicação do seu depoimento e, por isso, o número de entrevistas analisadas ficou em 23. A tabela a seguir apresenta o grupo de sujeitos entrevistados em cada universidade<sup>104</sup>:

---

<sup>103</sup> Com exceção de uma entrevista realizada em grupo por solicitação das professoras coordenadoras de um projeto estudado.

<sup>104</sup> Desse conjunto, por motivos diversos, 23 entrevistas foram efetivamente submetidas à análise.

<b>Instituição</b>	<b>Sujeitos entrevistados</b>
UFFS – 10 sujeitos	Professor observado (1). Professores vinculados ao curso e que apresentam relação com as TICs (projeto e/ou componente curricular) (7). Bibliotecária (1). Professora colaboradora (1).
UNILA – 8 sujeitos	Professores vinculados ao curso e que apresentam relação com as TICs (projeto e/ou componente curricular) (4). Professoras de outros cursos da UNILA que desenvolvem projetos envolvendo as TICs (2). Coordenadora do curso de Ciências da Natureza (1). Ex-coordenador de curso de Ciências da Natureza (1).
Unipampa – 6 sujeitos	Professor observado (1). Professoras de outros cursos da Unipampa que desenvolvem projetos no âmbito das TICs (2). Coordenadora do curso de Educação Física (1). Bibliotecário (1). Servidora do setor de Tecnologia da Informação e Comunicação do <i>campus</i> Uruguaiana (não autorizado para publicação) (1).

#### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Nesse capítulo ao contrário dos anteriores, os cursos e as universidades não serão mais tomados de forma isolada. Os entrevistados são, aqui, caracterizados por sua atuação e interação com as TICs e não conforme a universidade/o curso a que estão vinculados – muito embora possam surgir, ao longo da análise interpretativa, traços que os identificam aos contextos em que estão inseridos. Antes da análise dos dados, faremos a apresentação sintética dos entrevistados descritos a seguir:

### *1. Professores observados*

**Professor observado Ca.** - professor efetivo, ingressou na instituição em 2012. Graduado em licenciatura em Matemática e mestre na área de Informática aplicada à Educação. Tem experiência com atividades de ensino e de pesquisa na temática das TICs, especialmente sobre Inteligência Artificial e desenvolvimento de *softwares*. No momento de redação desta tese, ele é responsável pelo componente curricular Tecnologias Digitais e Educação.

**Professor observado Alv.** - professor efetivo, ingressou na instituição em 2012. Doutor na área de Educação Ambiental, mestre em Educação e graduado em licenciatura em Educação Física. Durante o mestrado, teve como objeto de estudo a relação entre televisão e educação. Apresenta experiência com ensino e pesquisa na temática envolvendo as TICs. No momento de redação desta tese, é responsável pelo componente curricular Educação Física e Mídia.

### *2. Professores responsáveis por componente curricular sobre TICs*

**Professor Joy.** - professor efetivo, ingressou na universidade em 2010. Graduado em Ciência da Computação e mestre em Informática. Coordenador de projeto de extensão sobre o uso de ferramentas das TICs. Além de estar vinculado ao curso de formação de professores, também leciona componentes curriculares envolvendo programação nos cursos de engenharia e na área da saúde, com informática aplicada à saúde coletiva. É responsável pelo componente curricular Instrumentalização Digital.

**Professora No.** - professora efetiva, está na universidade desde 2011. Graduada em Pedagogia, mestre e doutoranda em Educação. Em sua investigação de doutorado, aborda as relações entre cinema e educação/currículo. Coordenadora de projeto sobre rádio e educação, é responsável pelo componente curricular Currículo na Educação Básica: teoria e prática.



**Professora May.** - professora efetiva, ingressou na universidade em 2010. Graduada e doutora na área de Letras. Trabalha, principalmente, no curso de licenciatura em Pedagogia e em Letras, sendo, também, professora do curso de mestrado em Estudos Linguísticos na mesma universidade. Foi responsável pelo componente curricular Ensino de Língua Portuguesa: conteúdo e metodologia – no momento de pesquisa de campo, não estava lecionando esse componente.

**Professor T.** - professor efetivo, ingressou na universidade em 2010. Graduado em Matemática e doutor na área de segurança e informática. É responsável pelo componente curricular Ensino da Matemática: conteúdo e metodologia, pertencente ao currículo comum, também leciona em outras graduações oferecidas no *campus*.

**Professora Jo.** - professora efetiva, ingressou na instituição em 2010. Graduada em Administração de Empresas e mestre em Engenharia de Produção. É responsável pelo componente curricular Estatística Básica, pertencente ao domínio comum, colaborando com vários cursos da universidade. No momento de redação desta pesquisa, não está lecionando no curso de Pedagogia.

**Professor Lu.** - professor efetivo, ingressou na universidade em 2010. Licenciado em Letras: Português e Espanhol e mestre em Estudos Literários. Trabalha, principalmente, nos cursos de Letras e Pedagogia. Foi responsável pelo componente curricular Literatura Infantil e Juvenil em um dos cursos pesquisados.

### *3. Professores vinculados a projetos no âmbito das TICs*

**Professora Ta.** - professora visitante, trabalhou na universidade no período de 2011 até 2014. Graduada em Biologia, mestre em Genética e Biologia Molecular e doutora em Biologia Celular e Molecular. Colaboradora na elaboração e desenvolvimento de projeto de pesquisa sobre os usos de *softwares* educacionais para o ensino das Ciências da Natureza.

**Professor Y.** - professor visitante sênior, ingressou na universidade em 2011. Graduado e pós-graduado em Química. Dedicou-se aos estudos sobre *softwares* educacionais para o ensino das Ciências da Natureza. Coordenador de projeto sobre os usos de *softwares* educacionais para o ensino das Ciências da Natureza.

**Professor Al.** - professor efetivo, ingressou na instituição em 2011. Graduado e pós-doutor em Química. Colaborador em projeto sobre uso de *softwares* educacionais para o ensino das Ciências da Natureza.

**Professor Fe.** - professor efetivo, ingressou na universidade em 2010. Graduado e mestre em Ciência da Computação. Coordenador de projeto de extensão sobre a construção de jogos eletrônicos sobre a temática da educação ambiental.

**Professora Ama.** - professora efetiva, ingressou na universidade em 2009. Graduada e doutora em Ciência da Computação. Dedicou-se, principalmente, aos cursos de Engenharia de *Software* e de Ciência da Computação. Coordenadora de grupo de estudos sobre informática e educação, além de projetos de extensão na área de formação continuada de professores na temática das TICs. Foi coordenadora do Fórum de Educação a Distância na universidade.

**Professora Fa.** - professora efetiva, ingressou na universidade em 2009. Graduada e pós-graduada em Farmácia. Recentemente, passou a lecionar em um dos cursos de formação de professores oferecidos pelo *campus*. Coordenadora de projeto de extensão sobre rádio.

**Professora De.** - professora efetiva, ingressou na universidade em 2009. Graduada e doutora na área de Química. Está vinculada a diferentes graduações oferecidas pelo *campus* conforme a sua área de especialização e é coordenadora de projeto de extensão sobre rádio.

**Professora Afon.** - professora visitante, ingressou na instituição em 2012. Graduada em Letras e em Jornalismo e doutora em

Linguística. Atua com componentes curriculares na área de Letras: ensino e aprendizagem de língua portuguesa e espanhola. Coordenadora do projeto de extensão sobre rádio *web*.

**Professora Jor.** - professora efetiva, ingressou na instituição em 2012. Graduada e mestre em Letras. Possui, também, título de mestrado profissional na área de Novas Tecnologias. Responsável por componentes curriculares na área de Letras: ensino e aprendizagem de língua espanhola. Possui experiência em pesquisa sobre tecnologias digitais e integra um grupo de pesquisa envolvendo a mesma temática vinculado à outra instituição brasileira. Desenvolve atividades pedagógicas envolvendo as TICs no âmbito do ensino.

#### 4. *Gestores*

**Coordenadora de curso Ma.** - professora efetiva, ingressou na universidade em 2009. Graduada em Educação Física e doutora em Educação.

**Coordenadora de curso Ja.** - professora efetiva, ingressou na instituição em 2011. Graduada e doutora na área de Química.

**Ex-coordenador de curso Car.** - professor visitante sênior, ingressou na universidade em 2011. Graduado, mestre e doutor em Física. Auxiliou na construção da primeira versão do projeto pedagógico do curso de Ciências da Natureza.

#### 5. *Bibliotecários*

**Bibliotecário M.** - bibliotecário, ingressou na universidade em 2009.

**Bibliotecária Zu.** - bibliotecária documentalista, ingressou na universidade em 2012.

#### 6. *Professora colaboradora*

**Professora colaboradora Au.** - professora efetiva, ingressou na instituição em 2010. Graduada em Pedagogia e mestre em

Educação. Como uma das professoras mais “antigas” do curso, colaborou com a realização da pesquisa, fornecendo informações sobre construção e funcionamento do curso e nos acompanhando durante o período de permanência na instituição.

A leitura e interpretação do material coletado foi feito com base no método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Como proposto pela autora, a organização da análise se deu a partir da leitura flutuante, buscando estabelecer uma aproximação com o material das entrevistas e “[...] conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126). Tal técnica nos possibilitou compreender as informações coletadas, identificar aspectos pertinentes, comuns e divergentes nos depoimentos, bem como temas recorrentes – os quais foram relacionados a três categorias de análise, estabelecidas a partir da literatura, da delimitação do tema e das questões de investigação da pesquisa<sup>105</sup>, a saber: 1) *Sobre o currículo: a (não) presença das TICs*; 2) *A formação dos formadores de professores: experiências formativas no âmbito das TICs*; e 3) *Questões sobre infraestrutura*.

A categoria *Sobre o currículo: a (não) presença das TICs* problematiza as experiências/abordagens pedagógicas com as TICs desenvolvidas por professores vinculados às licenciaturas investigadas e as principais características dessas propostas. A subseção propõe, ainda, a interpretação dessas propostas de acordo com as dimensões da mídia-educação (técnica ou metodológica, crítica e expressivo-produtiva). Os professores foram ouvidos sobre as abordagens por eles desenvolvidas na perspectiva das TICs e sobre as questões que interferem na sua integração curricular. Utilizamos a expressão negativa entre parênteses ‘(não) presença’ para reforçar a pouca presença da dimensão crítica e dimensão expressivo-produtiva das TICs nos currículos e práticas pedagógicas

---

<sup>105</sup> O roteiro das entrevistas foi produzido a partir de três eixos/questões orientadoras, definidas a partir do projeto de pesquisa: 1) Quais são as formas de abordagem envolvendo as TICs no currículo?; 2) Quais são as experiências formativas, no âmbito das TICs, dos formadores de professores?; 3) Quais são as condições de infraestrutura física e tecnológica disponíveis e como tais condições limitam e/ou favorecem a integração das TICs por parte dos formadores de professores nos contextos estudados?

estudados, referindo à presença das tecnologias limitada à perspectiva instrumental.

A segunda categoria de análise, *A formação dos formadores de professores: experiências formativas no âmbito das TICs*, foi pensada a partir do interesse na aproximação dos professores com a temática das TICs e em saber quais foram e são as experiências formativas desses professores no âmbito dessas tecnologias. Essa categoria, portanto, coloca em evidência as experiências vividas (ou mesmo a falta delas) pelos formadores de professores, que os ajudam a se preparar para educar com as, para as e por meio das TICs.

A terceira categoria de análise, *Questões sobre infraestrutura*, decorre da investigação que buscou identificar, descrever e analisar as condições de infraestrutura das universidades, sobretudo aquelas relacionadas à dimensão tecnológica e aos espaços físicos que favorecem e/ou limitam a apropriação (usos) das TICs por docentes nos contextos estudados.

A seguir, essas categorias serão desenvolvidas a partir da promoção de um diálogo entre esses depoimentos e os dados obtidos e já descritos nos capítulos anteriores (documental e observacional) à luz dos pressupostos teórico-conceituais estabelecidos no estudo.

## 4.2 SOBRE O CURRÍCULO: A (NÃO) PRESENÇA DAS TICS

A partir da análise dos relatos dos professores entrevistados que apresentam relação com as TICs nas licenciaturas e universidades pesquisadas, foram buscados elementos para discutir a integração dessas tecnologias nos currículos. Essa reflexão partiu da ótica das três dimensões educativas da mídia-educação: metodológica, crítica e expressivo-produtiva (FANTIN, 2006).

Sobre a inserção curricular das TICs, a problematização nas licenciaturas estudadas perpassa a questão do reconhecimento de que a sociedade atual é a sociedade da informação e da comunicação. Nessa sociedade, desde o início do século XX, acompanhamos o avanço acelerado e o desenvolvimento de novas tecnologias e da ciência. Tal sociedade é caracterizada pelo fenômeno da onipresença das TICs na vida cotidiana, nos lares e ambientes de trabalho, sendo um importante elemento da cultura contemporânea. Esse contexto requer o desenvolvimento de competências e habilidades de comunicação, saber

manusear recursos tecnológicos, compreender as informações que circulam em diferentes suportes tecnológicos, de pensamento crítico e de atitudes colaborativas, utilizando as tecnologias existentes.

Tal situação mostra que as mudanças tecnológicas repercutem na concepção e no desenvolvimento do currículo e também nas práticas pedagógicas dos professores. Isso ocorre em função de que tais mudanças não estão redefinindo apenas a forma como se estabelece a comunicação, mas também as formas de educar e aprender na sociedade da informação e comunicação. No início do século XXI, tais transformações, decorrentes da popularização das tecnologias digitais, passaram a ser mais sentidas no campo da educação, levando professores e instituições a questionarem o papel da educação na sociedade permeada pelas TICs, bem como a organização curricular nesse contexto. Essa reflexão (feita pelos professores e pelas instituições de ensino) tem origem no reconhecimento dos impactos socioculturais, políticos e econômicos provocados pelas TICs fora do contexto educacional – sendo, portanto, entendidas como temática que também deve ser contextualizada no âmbito do currículo.

*Professora No.: Hoje, a nossa sociedade é uma sociedade midiática; a criança é uma criança midiática, fortemente midiática. Então eu acho que nós temos que compreender isso, estudar, pesquisar sobre isso, esses fenômenos ligados à questão da imagem, do consumismo, da subjetividade, porque nós estamos diretamente vinculados à mídia. As crianças fazem oito, dez horas ou mais vinculadas à mídia, nesse contato direto com ela. Precisamos transformar isso em projetos de pesquisa e também conteúdos curriculares para a infância.*

Dois aspectos que giram em torno da inserção das TICs nos currículos podem ser percebidos: um deles ressalta a necessidade de compreender a realidade contemporânea diante da (forte) presença das TICs para que seja possível estabelecer, com os estudantes, processos educacionais e formativos que sejam significativos e que dialoguem com as suas realidades; o segundo aspecto é a inserção curricular da temática das TICs nos cursos de formação de professores – ou seja, ao tratamento pedagógico desse conteúdo, buscando contribuir para que os futuros professores possam estar mais próximos das questões que envolvem a mídia-educação e a cultura digital.

Pensando em uma formação mais próxima das questões da mídia-educação e da cultura digital, vem ocorrendo uma tentativa de justificar/construir a presença das TICs no currículo dos cursos de formação de professores. Um exemplo disso é o destaque, dado por Fantin (2012), à importância de incluir temáticas e práticas pedagógicas envolvendo as TICs nos desenhos curriculares desses cursos, buscando estabelecer uma relação dialógica e emancipatória com elas, partindo de diferentes abordagens didático-pedagógicas como: instrumental, crítica e produtiva.

***Professora No.:** Então nós temos uma ausência muito grande, lá nos currículos do ensino fundamental e médio, para a discussão da mídia. Agora, se isso não aparecer na formação de professores, essa área fica bastante complicada.*

A relação que a sociedade vem estabelecendo com as TICs, como já citado, está cada vez mais estreita em todas as dimensões. As tecnologias e seus conteúdos influenciam as formas como são fornecidas informações sobre o mundo e as formas como ele é percebido e compreendido. Essa série de fatores repercute na formação educacional, social, cultural e psicológica de crianças, jovens e adultos, e também vem sendo considerado como uma das problemáticas que justificam a discussão sobre as TICs nos cursos de formação de professores, visando preparar/capacitar os futuros professores para uma atuação mais crítica diante das tecnologias. É possível perceber, por meio do relato do professor entrevistado no curso de Educação Física, como a espetacularização generalizada acerca dos conteúdos tratados científica e pedagogicamente pela Educação Física em diferentes meios de comunicação tem desafiado os formadores de professores a construir estratégias metodológicas e educativas de problematização das TICs e dos conteúdos que circulam e são produzidos através das mesmas na formação dos futuros professores.

***Professor Alv.:** Sintetizando, no caso da licenciatura em Educação Física, da forma como o corpo é vendido através das mídias para as pessoas, chega um momento que temos que analisar essas imagens porque essas imagens estão construindo, na nossa subjetividade, uma série de valores, que depois, nós, necessariamente vamos reproduzir. Então, se não existir uma leitura*

*crítica da realidade e, aí, no caso, uma leitura crítica dos meios de comunicação, das mídias por parte do professor, ele fica refém da ideologia que é passada ou que se tenta passar, algo que se tenta construir pela grande mídia.*

Nesse debate, é possível considerar que educar para atuar no âmbito das TICs já não é mais algo que as instituições formadoras, como universidades, podem escolher por fazer ou não, mas é preciso buscar formas de fazê-lo. Sobre a formação na perspectiva das TICs, Gonnet (2004) propõe que elas sejam consideradas pelas instituições educacionais – seja de educação básica ou superior – como um saber fundante. Dessa forma, aprender no âmbito das TICs significa, atualmente, algo tão importante e elementar quanto saber ler e escrever: é uma condição para o exercício da cidadania. Tal entendimento também é compartilhado por professores que atuam em cursos de formação de professores que pesquisamos, como mostra o trecho a seguir, retirado de uma das entrevistas:

**Professor Alv.:** *A tarefa docente exige do professor, da professora uma construção de realidade, de mundo. Quando tu vais para a sala de aula, tens que fazer isso porque as pessoas estão lá e tu tens que conseguir jeitos de te comunicar, de conversar. Se tu não estás interessado no mundo [em] que está vivendo, fica difícil de entender aqueles jovens que estão na tua frente. Então nós devemos estar sempre pensando o mundo e não tem como pensar a sociedade hoje sem pensar na tecnologia e, conseqüentemente, as mídias.*

Por ser uma temática nova, ainda pouco explorada – tanto no ensino quanto na pesquisa – na área da educação, a compreensão e as formas de inserção curricular das TICs estão em estágio embrionário. Muitas vezes, as transformações das formas de ensinar e de aprender com as TICs ocorrem muito mais no sentido de inovação tecnológica do que pedagógica: os recursos tecnológicos passaram a ser incorporados e utilizados no processo de ensino-aprendizagem, mas não houve mudança nas formas (tradicionais) como se ensina e como a educação e a aprendizagem são concebidas.



Apesar do reconhecimento da importância de introduzir, estudar e interagir com as TICs, os currículos se mostram pouco eficientes no trato com essa temática. As instituições educacionais, cada vez mais distantes da realidade, seguem capacitando os estudantes – no caso desta investigação, futuros professores – para atuar em uma sociedade/escola que já não existe mais (GUTIÉRREZ, TYNER, 2012). A (não) presença das TICs nos currículos dos cursos estudados podem remeter às palavras inspiradoras de Robert Frost em *A Estrada não Trilhada* (*The road not taken*). Tais palavras, porém, não seriam tomadas no sentido desafiador que apresenta o poeta, mas sim no seu inverso – ou seja, diante do desafio de se lançar por caminhos ainda não trilhados, são poucos os professores e as instituições educacionais que decidem seguir pelo percurso que apresenta mais percalços. Muitos escolhem seguir pelo caminho já marcado pelos passos e práticas – caminho que, no caso da introdução curricular das TICs, está desenhado especialmente por atitudes de negação/resistência às TICs e de tentativa de retorno a um passado analógico, ignorando a realidade atual em que vivem os jovens –, repleta de tecnologias, conexões, redes, interações, velocidade, simultaneidade etc. –, ou por práticas concebidas a partir da dimensão metodológica das TICs, colocando em destaque a ferramenta em si mesma.

O uso das tecnologias de informação e comunicação como recursos didáticos, como ferramentas para favorecer o ensino dos conteúdos curriculares, e a adoção de uma metodologia centrada no professor e em aulas expositivas tendem a ser os primeiros passos, mais comuns, no que se refere à integração das TICs por parte das instituições de ensino – e logo, aos currículos. Essa tendência se confirmou nas observações e entrevistas realizadas para esta pesquisa: muitas vezes, o planejamento e desenvolvimento de atividades puramente instrumentais e metodológicas (como capacitação dos estudantes para utilizar o computador, as plataformas virtuais, as ferramentas de edição de texto, vídeo, imagens, apresentações e cálculos) são confundidos com propostas de mídia-educação e de letramento digital. Considera-se, contudo, que essa preparação essencialmente técnica consiste no que se denomina ‘competência técnica’ ou ‘dimensão técnica das TICs’<sup>106</sup>.

---

<sup>106</sup> Segundo Fantin e Rivoltella (2012), as práticas caracterizadas como instrumental ou técnica, no contexto das TICs, também podem ser consideradas como didática transmissiva, por se relacionar às situações nas quais as tecnologias são empregadas para transmitir e reproduzir o conhecimento.

Nas experiências com as TICs marcadas pela dimensão metodológica, os estudantes aprendem a utilizar os *softwares*, mas não discutem sobre o que é possível fazer por meio deles, qual o objetivo que se quer alcançar com a produção e edição desses materiais. Os estudantes aprendem sobre as imagens (fotografias) e os seus diferentes formatos e tipos de resoluções, aprendem como melhorar a qualidade de uma imagem, mas não aprendem sobre o que significa apropriar-se de uma imagem da internet, de direitos autorais, que se pode ajudar ou prejudicar alguém a partir de diferentes usos que se faz das imagens e vídeos. Implicações éticas que constituem o pano de fundo da interação com as TICs e seus recursos são praticamente nulas em propostas de perspectiva metodológica. Sobre esse aspecto, Pinto (2005) destaca que, muitas vezes, a tecnologia é confundida, compreendida como *know how* – ou seja, permanece atrelada ao saber fazer técnico e não à aquisição de consciência crítica sobre a produção e os objetos/artefatos produzidos. É o que se observa no depoimento a seguir:

*Professor Joy.: Nesse componente curricular, nós trabalhamos a parte básica da informática. Os alunos aprenderam o que é um computador, quais são as peças que compõem um computador, o que é um sistema operacional – Windows, Linux etc. –, tecnologia livre, tecnologia paga, todas essas diferenças. Eles aprenderam também a associar extensões de arquivos com programas que abrem esses arquivos, por exemplo: um arquivo do word é doc ou docx? Um arquivo do word livre, do BRoffice, é um arquivo odt. Como lidar com um arquivo que você recebeu e não sabe como abrir? Eles aprenderam isso também. Outra coisa que estudamos foi o uso da ferramenta moodle, inclusive eu utilizei nas aulas, mostrando como publicar uma tarefa, materiais, exercícios, fazer a entrega de um trabalho, fazer um site, essas coisas. Então eles aprenderam a fazer isso durante o curso. Até porque, futuramente, como professores, eles deverão ter um mínimo de noção sobre instrumentalização digital – tanto Windows quanto o Linux. Além disso, a gente trabalhou com ferramentas de pesquisa na internet como o Google. Além disso, nós trabalhamos com algumas funções básicas de editor de texto –, no caso do*

*open Office, coisas básicas de formatação de trabalho acadêmico. Trabalhamos também com a parte de planilha eletrônica, para eles poderem tabular dados, organizar dados, classificar dados, criar e utilizar fórmulas prontas que tem no Excel. Também, trabalhamos a parte de manipulação de imagens gráficas, então eu expliquei que existem dois tipos de imagem. [Expliquei] que tem imagem que, quando você clica nela, ela perde resolução e porque outras não. Expliquei porque isso acontece, as diferenças de uma para outra, sobre os diferentes tamanhos, quais as extensões desses arquivos, como se compõe uma imagem. Mostrei essa diferença para eles entenderem sobre resolução de imagem. Também, trabalhamos com noção de linguagem HTML. Então, tinha um trabalho final da disciplina que eles [os estudantes] tinham que apresentar um site criado por eles, feito no editor HTML, publicando como se eles fossem professores e tivessem que publicar aulas, publicar trabalhos, exercícios, conteúdos por meio de um site. Então, nós usamos um editor de texto HTML livre e teve trabalhos que me surpreenderam e havia alguns alunos que já sabiam HTML e mesmo os que não sabiam gostavam e fizeram o trabalho.*

No entanto, mesmo enfatizando a abordagem técnica das TICs no contexto da formação de professores, tais propostas curriculares não excluem por completo espaços ou possibilidades para um possível trato pedagógico das tecnologias,

**Professor Joy.:** *Por fim, nós trabalhamos na disciplina com o uso de objetos de aprendizagem, explicando o que seria um objeto de aprendizagem. A disciplina teve basicamente essa abrangência.*

Situações como a evidenciada pelo relato anterior demonstram uma aproximação com a concepção da integração curricular das TICs a partir do ensino das operações técnicas das ferramentas tecnológicas, na qual se cria uma situação repetitiva e pouco eficaz no que diz respeito ao desenvolvimento de competências críticas e expressivas, refinadas e

originais. Boa parte dos estudantes que ingressam na universidade já possui algum contato com as tecnologias e já sabe, de alguma forma, operá-las; portanto, esses conteúdos não despertam a motivação e o interesse dos estudantes. Além disso, as tecnologias estão sempre se transformando e evoluindo, se modificam e avançam muito mais rapidamente do que a capacidade de apropriação sobre elas. Isso gera uma sensação de que nunca se está suficientemente atualizado quando se trata desse tema. Nesse contexto, a introdução do ensino das TICs por meio da dimensão instrumental traz o risco de que nunca se consiga superar essa perspectiva – porque as tecnologias se transformam muito antes de o currículo e os professores conseguirem se apropriar de seu funcionamento.

Outro elemento que permeia o modelo de integração curricular das TICs descrito anteriormente diz respeito ao fato de que a verificação da aprendizagem se dá pela avaliação da capacidade do estudante em aplicar/demonstrar os conhecimentos que o professor ensinou no decorrer do curso, por meio de exames teóricos e práticos – podendo, inclusive, envolver a criação de uma página *web*, estando relacionada com a produção de novas mídias. O foco dessa experiência de aprendizagem, porém, não se dá sobre o conteúdo produzido, como se diz, como se ensina a partir da ferramenta que foi criada, mas sim em verificar se o estudante conseguiu aplicar, de forma eficiente, os recursos técnicos necessários para fazer uma *web*. O que está em jogo, nesse caso, é o uso correto da ferramenta, e não o conteúdo: é o saber fazer técnico. Nem sempre, porém, fazer operar determinadas tecnologias e conhecer a sua estrutura operacional significa saber empregá-las pedagogicamente. O conhecimento técnico é uma das competências necessárias para a inserção das tecnologias, mas ele se complementa, ganha sentido crítico, quando exercitado juntamente com a competência de leitura e análise crítica e de produção de novos conteúdos e suportes tecnológicos. Nesse caso, o relato anterior se aproxima do modelo destacado por Ornellas *et al.* (2012, p.44), no qual “las TIC son incorporadas al currículo como materia de aprendizaje en sí mismas, con el objetivo de introducir al alumnado en la cultura informática.”

Conhecer o computador, suas peças estruturais (*hardware*), seus dispositivos (*softwares*), saber utilizar a internet, o correio eletrônico, as plataformas virtuais de aprendizagem como o *moodle*, *chat*, fóruns e saber utilizar *softwares* livres como o Linux são elementos que caracterizam o

desenvolvimento de competências técnicas ou da competência digital<sup>107</sup>. Essas competências têm sido abordadas, de forma específica, enquanto componente curricular nos currículos dos cursos da UNILA e da UFFS e como projetos de extensão nas três universidades estudadas, conforme constatado por meio das observações realizadas.

A utilização das ferramentas das TICs no aprendizado e estudo pode gerar novas formas de abordagem com essas tecnologias nos currículos, centradas na discussão e análise dos discursos veiculados pelas novas tecnologias e na produção de novos conteúdos por meio delas. Para Gonnet (2004), a problematização da dimensão crítica das TICs pode ser entendida como

uma educação crítica para a leitura das mídias, qualquer que seja o suporte (escrito, radiofônico, televisivo). O objetivo é facilitar um distanciamento, pela tomada de consciência do funcionamento das mídias, tanto de seus conteúdos como da contextualização dos sistemas nos quais elas evoluem (p. 23).

Nos países anglo-saxões, a inserção da temática das TICs com ênfase na sua contextualização e análise crítica compreendeu a criação de uma nova disciplina, de caráter específico, que recebeu o nome de “*media studies*” (estudos da mídia) (GUTIÉRREZ, TYNER, 2013). No contexto brasileiro, a introdução das tecnologias de informação e comunicação na educação básica e universitária está orientada em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases/1996, o parecer 09/2001 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Além disso, tem feito parte de programas governamentais como o PROINFO,

---

<sup>107</sup> A **competência técnica** está relacionada com o domínio das funções de uma determinada ferramenta tecnológica e a **competência digital** está relacionada ao domínio de funções das ferramentas de informática e/ou computacional. Nesse sentido, a dimensão técnica compõe o **letramento digital**, mas não responde totalmente por ele. Outras dimensões e/ou competências também devem estar presentes, caracterizando essa nova forma de letramento. Dentre elas, estão a análise crítica das informações midiáticas, a compreensão de como se dá o processo de produção das mensagens e a autoria de suas próprias mensagens a partir da utilização das tecnologias digitais – como computador, internet, telefones móveis, jogos eletrônicos –, sob os preceitos da ética e da autoria responsável.

que vem colaborando para a integração das tecnologias em contextos educacionais. Apesar de as políticas públicas terem avançado no entendimento do que as TICs representam, considerando-as como parte da cultura contemporânea e defendendo a sua problematização a partir do viés técnico, crítico e produtivo, ainda não se oficializou a inserção curricular da mídia-educação – até o momento, não existe uma definição sobre como a temática das TICs deve ser inserida nos currículos escolares.

Sendo assim, no contexto das instituições estudadas, a referência/orientação as TICs nos documentos de cada universidade e de cada curso é bastante tímida e quase inexistente, sendo que enfatizam a dimensão instrumental e as questões de infraestrutura tecnológica. Ao buscar se adequar à legislação e garantir a presença das TICs, as universidades pesquisadas têm investido, principalmente, na aquisição de equipamentos e de computadores – ou seja, em ações voltadas à inovação tecnológica. As orientações nos documentos institucionais são insuficientes no que se refere à integração das TICs nos currículos, originando cenários bastante divergentes até mesmo dentro de uma mesma universidade. Isso ocorre porque, diante dessa realidade, a inserção das TICs, sobretudo na perspectiva crítica e produtiva, fica atrelada ao interesse de cada professor, à sua experiência e à autonomia docente na elaboração dos programas e/ou planos de ensino e projetos. Com isso, a inserção de certos temas se dá em detrimento de outros e, muitas vezes, as questões das TICs são tratadas de forma pontual e isolada no currículo, sem sistematização.

Situações como a descrita não estão contribuindo para o surgimento de novas práticas pedagógicas com as TICs. Pelo contrário, elas ajudam a manter a lacuna (histórica) na formação de professores quanto à falta de capacitação para intervir teórica e metodologicamente no âmbito das TICs, como explica a professora No.:

**Professora No.:** [...] o meu foco nas disciplinas é Didática e Currículo, então, não é mídia. A mídia tanto em uma disciplina como em outra, especialmente na disciplina de didática, ela praticamente não aparece. Do currículo ela entra como conteúdo, mas é um fragmento. Não dá para aprofundar, acaba não tendo tempo para aprofundar.

**Pesquisadora:** É uma espécie de sensibilização para esta temática?

*Professora No.: Eu acho que você falou correto, acaba sendo uma sensibilização, a gente trabalha uns dois artigos e vê alguns filmes, então é uma frestinha mesmo.*

Por um lado, as instituições vêm garantindo a realização de experiências com as TICs a partir da dimensão da ferramenta/metodológica – por meio da construção de laboratórios de informática, instalação de equipamentos multimídia nas salas de aula, instalação de sistema de rede de internet *wifi* em todos os espaços, aquisição de *softwares* computacionais e ensino centrado na aprendizagem de competências técnicas sobre informática. Por outro lado, ainda são poucos os espaços destinados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e problematizadoras envolvendo as TICs no currículo. Nesse sentido, as experiências desenvolvidas na perspectiva crítica da mídia-educação não são muito comuns no âmbito da formação de professores. Alguns professores entrevistados, porém, buscam desenvolver, principalmente, competências de leitura e análise crítica das informações e mensagens transmitidas pelas ferramentas das TICs a partir da contextualização da dimensão objeto de estudo.

*Professor Alv.: [...] então eu estou, vamos dizer assim, tentando aprofundar mais a questão da mídia no plano de leitura crítica. [...] estou dando prioridade para isso, para que a gente consiga desenvolver uma forma de entender a mídia, assim, ler ela melhor [...].*

Tal realidade aponta para outra discussão que diz respeito às formas de inserção curricular das TICs em cursos de formação de professores. Uma das decorrências da pouca expressividade das diretrizes orientadoras para a inserção das TICs é a integração delas às práticas pedagógicas dos professores de forma individual e quase intuitiva. Na maioria dos casos, essas práticas se resumem ao uso dos computadores e do *datashow*. Caberia, aqui, perguntar, como sugere Fantin (2012), o que seria mais interessante para contextos como o brasileiro, no qual até agora não está assegurada a presença curricular da mídia-educação: 1) a perspectiva disciplinar, baseada em modelos curriculares tradicionais e que oferecem poucas possibilidades de diálogo entre os diferentes componentes curriculares; 2) a perspectiva transversal, podendo a

temática das TICs ser contextualizada pelos diferentes componentes curriculares; ou 3) a perspectiva de educação integrada, na qual teríamos a figura de um mídia-educador, sendo que cada professor também seria um mídia-educador, necessitando para isso receber formação adequada e especializada na área?

*Professor Ca.: Eu vejo até com certa preocupação essa questão [da inserção das TICs] e penso que é melhor ter Introdução à Informática do que nada, mas se tivesse, realmente, em todos os cursos de licenciatura da UFFS, a disciplina que eu ofereço no curso de Pedagogia, seria muito bacana para a universidade. Dentro da universidade, tem vários cursos de licenciatura e apenas o campus Chapecó tem essa disciplina de Tecnologias Digitais e Educação no curso de Pedagogia. As demais licenciaturas têm apenas Introdução à Informática. O curso de Ciências ofertava a disciplina de TICs, mas que eu não posso dizer se continuou porque eu era o único professor de TICs do campus Realeza e com a minha saída eu não sei se eles continuaram ofertando a disciplina ou se substituíram, mas a tendência era de que não teria mais essa disciplina no currículo, seria apenas Introdução à Informática.*

Os relatos dos professores mostram que a perspectiva disciplinar tem sido o caminho adotado para integrar a temática das TICs no currículo. Ao mesmo tempo, também mostram a fragilidade desse currículo organizado por disciplinas: com a saída dos professores responsáveis, a disciplina é extinta. Os relatos apontam, ainda, para a dificuldade de estabelecer abordagens pedagógicas voltadas à dimensão crítica e expressivo-produtiva porque são poucos os professores com algum conhecimento sobre produção teórica e metodológica no campo da mídia-educação e das TICs; é menor ainda o número de professores que estão preparados para abordá-las para além da dimensão técnica-instrumental.

Diante dessa situação, traz-se o questionamento de Gonnet (2004): é possível conceber o trabalho pedagógico com as tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional baseado em modelo tradicional de organização curricular?



Ou, se preferirmos, não há um contra-senso – ao assimilarmos as mídias a uma disciplina clássica não estaremos nos privando justamente daquilo que as mídias podem trazer de verdadeiramente revolucionário para a escola? (GONNET, 2004, p.88).

Algumas saídas encontradas para driblar esse contrassenso citado por Gonnet (2004), fortemente relacionado ao chamado ‘currículo de ensino’ e aos componentes curriculares, têm sido a proposição de projetos de extensão e de pesquisa – nos quais parece haver maior liberdade e autonomia para introduzir novas abordagens com as TICs, como a dimensão expressivo-produtiva.

A introdução da dimensão produtiva das TICs tem conseguido criar situações pedagógicas nas quais os sujeitos envolvidos desenvolvem novas competências no âmbito das TICs, passando de reprodutores a produtores de conhecimento. Os sujeitos são inseridos em processos colaborativos de aprendizagem ao interagir com o professor, outros estudantes e participantes do projeto educativo em questão. Dessa forma, consiste em um processo que educa a todos os participantes, caracterizando-se como possibilidade de superar, contornar metodologias de ensino e aprendizagem disciplinares, isoladas no âmbito das TICs.

*Professora No.: Enfim, então ele [projeto da rádio]<sup>108</sup> tem rendido coisas bastante interessantes na universidade, mas ele, de certa forma, é um projeto marginal, porque ele vem por fora de outros, embora a gente tenha criado conceitualmente através da idéia de linha de fuga do Deleuze – ou seja, ele consegue ser uma linha de fuga do currículo e consegue sair, ir para o território estrangeiro, como é a rádio, e aí fazer uma comunicação bacana com o outro, então o currículo escolar, o currículo da Pedagogia, correndo por uma outra linha, outra via, que não é a sala de aula, mas que você vai encontrar ali conexões bem interessantes.*

---

<sup>108</sup> Projeto de extensão Rádio Fronteirinha, desenvolvido no âmbito do curso de Pedagogia/UFFS.

Apesar de serem concebidas como “linhas de fuga” do currículo tradicional – ou seja, ainda não foram sistematizadas pelo currículo –, essas situações de trabalho de extensão com as TICs repercutem na formação profissional dos futuros professores e agregam ao currículo novas práticas pedagógicas, ampliando a sala de aula para novos e diferentes contextos – que podem ser a escola, a rádio, o laboratório de informática, etc. Nas práticas de caráter produtivo e expressivo, é criado um ambiente mais favorável ao emprego de competências técnicas, de leitura e compreensão crítica e de competências para a produção crítica e responsável de materiais utilizando as TICs. Assim, são envolvidas as três dimensões da mídia-educação e o seu caráter indissociável. Tais práticas permitem a criação de metodologias de ensino e aprendizagem mais desafiadoras e inovadoras, sobretudo no aspecto da dimensão pedagógica.

*Professora Afon.: [o projeto] envolve todo um trabalho em português em decidir sobre o que vai ser, de pesquisa de conteúdo, de fonte, pesquisa de música para sonorizar, e daí elaborar o texto – todos juntos na aula, com datashow, revisando o texto, discutindo a forma como está escrito, reescrevendo com a minha ajuda. Por exemplo, eu aponto para eles coisas como: “você estão vendo que este texto, como ele está escrito, vai ser difícil ler, falar, sem perder o fôlego?”. Então envolve fazer todo esse trabalho em sala de aula e daí fazer um mínimo de prática de locução. E quando está perfeito, você entra no estúdio.*

Nesse contexto, é possível perceber, uma vez mais, que a abordagem envolvendo as TICs nos projetos ecoa no âmbito da sala de aula – muitas vezes, fundindo as atividades de ensino com a extensão e/ou a pesquisa<sup>109</sup>.

Contudo, a atual estrutura curricular adotada pelos cursos de formação de professores, centrada no modelo tradicional e organizada em grade, compartimentando o conhecimento em disciplinas praticamente incomunicáveis, não permite ou ao menos tem limitado o aparecimento de novos estudos e propostas de trabalho com as TICs a partir da dimensão objeto de estudo e produtiva.

---

<sup>109</sup> Tal perspectiva de trabalho e de currículo compreende a indissociabilidade da tríade ensino-pesquisa-extensão na formação profissional.

**Professora No.:** *Nós nunca conseguimos fazer um trabalho porque, na verdade, eu estou com Teorias do Currículo ou Didática, então como eu te falei e tu mesma podes ver, essa discussão [sobre as TICs] é um fragmento. Então, nunca pude fazer um desenvolvimento mais próximo com o professor que trabalha essa área, a gente apenas conversa, mas nunca conseguimos fazer isso de forma mais sistematizada. E a gente não fez até porque os nossos currículos são currículos grade, grade mesmo, grade simbólica e real, então é cada um na sua cela, gradeado, com dificuldades gigantescas de fazer um trabalho integrado, por exemplo.*

Tal modelo de organização curricular e de organização universitária torna quase inexistentes os espaços colaborativos<sup>110</sup> entre professores e práticas pedagógicas. O modelo disciplinar é tão disseminado e enraizado na cultura acadêmica que acaba sendo reproduzido em experiências de pesquisa e de extensão.

**Professor Fe.:** *Por enquanto, o projeto está bem separado. Nós somos responsáveis pela produção dos jogos eletrônicos e o pessoal da Pedagogia pelas oficinas.*<sup>111</sup>

Esse depoimento mostra que a linearidade que permeia toda a organização curricular atual não possibilita o aparecimento de propostas integradoras, colaborativas, como as de mídia-educação – especialmente no que se refere à sua inserção curricular como eixo curricular que atravessa todo o currículo e é tratado pedagogicamente por todas as disciplinas do conhecimento que constituem cada graduação/curso como propõem Gonnet (2004), Rivoltella (2007), Fantin e Rivoltella (2012). Tal relato aponta, também, para o fato de que a estratégia de projeto, seja

---

<sup>110</sup> As práticas de aprendizagem colaborativas não são algo novo no campo da educação. No decorrer da história da humanidade, na construção das civilizações, sempre existiram formas de colaborar, de trabalhar em conjunto com outras pessoas e de cooperação, visando um resultado coletivo, conforme esclarecem Tardif e Lessard (2011).

<sup>111</sup> Referência ao projeto de extensão “Educação ambiental e produção de material multimídia com caráter pedagógico e educativo”, que envolve os cursos de Ciência da Computação e Pedagogia da UFFS.

de extensão ou pesquisa, não garante que experiências colaborativas aconteçam e sejam problematizadas no currículo.

Esta subseção caracterizou a integração curricular das TICs para os professores entrevistados, apontando as dificuldades de fazer mídia-educação nos currículos e, também, destacando experiências que caminham nessa direção. Dentre as dificuldades para integrar as TICs na formação dos futuros professores, foram destacadas a falta de práticas mais colaborativas, de espaços no currículo que permitam a inserção sistematizada de novas temáticas, como a das TICs, e a carência de formação adequada dos formadores de professores. Apesar das dificuldades listadas, há professores que se dedicam à temática das TICs, seja em atividades de ensino, pesquisa ou extensão, tentando abrir novos espaços no currículo e propor práticas inovadoras com essas tecnologias. Eles se mostraram mais interessados nas possibilidades pedagógicas de educar e aprender das TICs, indo além das propostas restritas às dimensões instrumentais das tecnologias.

#### 4.3 A FORMAÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO ÂMBITO DAS TICs

Para a construção da discussão dessa categoria, que se originou da literatura e das questões de investigação, foi elaborada uma reflexão sobre as experiências formativas no âmbito das tecnologias de informação e comunicação relatadas pelos formadores de professores entrevistados.

A questão que trata da necessidade de uma formação adequada dos professores em competências técnicas e críticas, vinculadas às tecnologias de informação e comunicação e às novas linguagens presentes na cultura digital, tem sido debatida por diversos pesquisadores em diferentes países, como Gonnet (2004), Belloni (2005), Fantin (2006, 2012) e Sancho e Alonso (2012). Para Fantin e Rivoltella (2012), os professores não podem deixar de lado a aquisição de competências comunicacionais e tecnológicas, tendo em vista a atuação em uma realidade permeada e, ao mesmo tempo, transformada pelas TICs. Cada vez mais numerosas e diferentes são as funções exercidas pelo professor: ora ele necessita saber manusear, com habilidade e eficiência, as ferramentas tecnológicas; ora ele é responsável em planejar atividades de produção de conteúdos por meio das TICs. Em muitos casos, o professor

desempenha papel fundamental de mediador quanto à problematização dos discursos, linguagens e suportes tecnológicos.

O que seria necessário é que cada professor, além de conhecer a sua disciplina, fosse também um educador capaz de atuar com os meios de comunicação e de acompanhar a reflexão crítica dos estudantes sobre esses meios (FANTIN, RIVOLTELLA, 2012, p. 126).

Esse contexto vem originando demandas profissionais e de aprendizagens mais complexas e distintas das exigidas tradicionalmente aos formadores de professores, levando-os a estabelecer novos percursos formativos na perspectiva das TICs. Muitas vezes, isso ocorre até entre os professores que não atuam, de forma específica, com a temática das TICs no currículo, mas que necessitam da apropriação da linguagem e do funcionamento das tecnologias para o desenvolvimento das suas atividades acadêmicas e administrativas na universidade – entidade que se encontra cada vez mais informatizada e equipada com computadores e recursos tecnológicos.

As experiências formativas vivenciadas no âmbito das TICs variam muito, sendo motivadas por diferentes razões – que podem ir desde a busca por aprender por interesse pessoal até as exigências do ambiente profissional e das políticas públicas.

*Professor Alv.: Toda minha formação, na escola, a televisão sempre me acompanhou muito, eu sempre via muita televisão [...] aí eu já fazia toda uma análise crítica da televisão, dos meios de comunicação, de como eles serviam, para que eles serviam, qual era a função deles dentro do aparato da sociedade. E aí quando chegou a televisão no meu espaço profissional eu falei: “vou estudar isso então!”*

Ao compreender que a formação está relacionada a experiência, como aponta Larrosa Bondía (2002), é preciso considerar que as formações no âmbito das tecnologias ocorrem tanto fora, nas instâncias das práticas sociais, quanto dentro das instituições de ensino (contexto formal) – ou seja, dentro daquelas formações que são oferecidas aos professores formadores pelas instituições a que estão vinculados. Ambos os espaços e experiências promovem a aquisição de novas aprendizagens

e competências sobre as TICs, ressalvadas as características de cada uma dessas experiências<sup>112</sup>. Conforme Fantin e Rivoltella (2012), o que falta às capacitações promovidas pelas universidades aos formadores de professores, muitas vezes, é a construção de uma ponte entre a aprendizagem que se dá no contexto formal e no contexto informal no âmbito das TICs – ou seja, falta a compreensão de que ambas as formas de aprender são parte de um processo dialético de formação e são complementares entre si.

Outra questão evidenciada se refere ao interesse prévio pelas TICs somado à facilidade de acesso aos recursos tecnológicos e midiáticos nos contextos profissionais. Isso tem provocado muitos formadores de professores a estudar e construir modos de interagir com as TICs e com os conteúdos produzidos/veiculados por meio delas. Além disso, ao tentarem compreender o funcionamento e as linguagens das tecnologias e se apropriar das suas possibilidades educativas, os formadores de professores se aproximam da cultura dos jovens estudantes e constroem práticas pedagógicas que tendem a ser mais atrativas, que dialogam com a realidade desses estudantes.

As experiências com as TICs têm, cada vez mais, requerido dos formadores de professores algum tipo de formação mais ampla e aperfeiçoada sobre essa nova problemática – que vai além da simples interação técnica e do aprendizado em informática, pois quanto mais restrito for o entendimento sobre as TICs, mais restritas tendem a ser as experiências pedagógicas com elas e menor será o número de professores envolvidos/dedicados com essa temática no currículo. Isso é enfatizado por uma das professoras no trecho de entrevista a seguir.

*Professora No.:* As pessoas, todo mundo sabe que os estudos de mídia implicam num campo hoje conceitual, metodológico, de diferentes teorias. É uma área complexa, então não dá para se aventurar [a] falar de mídia, as pessoas têm uma certa insegurança. Ou seja, se trata de uma temática que requer professor com formação adequada para abordá-la no currículo, dando sentido à sua problematização.

---

<sup>112</sup> As experiências educativas são aquelas que contribuem para ampliar a aprendizagem e o conhecimento.

No entanto, o entendimento de que a temática envolvendo as TICs deve ser tratada por um professor especialista reforça a ideia da integração curricular das TICs a partir da perspectiva disciplinar e de um professor específico para trabalhar com esse tema no currículo, o que se contrapõe à perspectiva transversal, defendida por Gonnet (2004), Rivoltella (2007, 2012) e Fantin e Rivoltella (2012). Na perspectiva transversal, a tarefa de preparar os futuros professores para o âmbito das TICs não seria atribuída a um professor específico ou a um componente curricular, seria papel assumido por cada professor vinculado ao currículo. Dessa forma, mais formadores de professores seriam capacitados para utilizar e problematizar as questões das TICs na formação dos futuros professores dos cursos em que atuam.

Como é reconhecido na literatura científica e conforme apontam os resultados da nossa investigação, as experiências formativas dos formadores de professores com as TICs têm acontecido, em grande parte, com foco na aquisição de habilidades técnicas e distantes da abordagem pedagógica das TICs, seja no âmbito social e pessoal ou da formação dos formadores de professores, o que favorece o surgimento de propostas elaboradas meramente a partir do viés metodológico das TICs. Nascimento (2012), ao analisar a integração das TICs no contexto escolar, verificou que, dentre os fatores que contribuem para o baixo índice de experiências com as tecnologias, está o fato de que não há uma definição, por parte das instituições de ensino, do que se entende por integração de TICs na educação. Tal situação resulta, muitas vezes, no oferecimento de formações para capacitar aos professores para o uso instrumental das ferramentas sem contemplar a discussão das TICs vinculada às questões de caráter pedagógico.

Embora Nascimento (2012) se refira à escola, a realidade descrita pode ser aplicada ou comparada ao contexto das instituições formadoras de professores, onde também foram observados o predomínio de capacitações que tratam sobre os saberes técnicos para o manuseio das tecnologias e a inexistência de um programa sistemático de formação continuada sobre as TICs. Segundo Sancho *et al.* (2012), as formações promovidas pelas instituições de ensino deveriam capacitar também para a compreensão e integração dos diversos recursos tecnológicos no currículo, visando processos de ensino e aprendizagem nos quais os envolvidos possam participar mais ativamente. Dessa forma, eles não estariam centrados apenas em cursos que impliquem no planejamento da

utilização dos computadores e de recursos de informática como suportes metodológicos para o ensino, mas essas formações nem sempre apresentam caráter inovador ou pedagógico.

Um dos desafios colocados à formação dos formadores de professores é a compreensão de que a interação com as TICs, além de gerar novas necessidades de formação, implica na ampliação da abrangência das formações. É preciso partir do aprendizado do uso do computador para a obtenção de informação e focar na produção de conhecimento significativo por meio dessa ferramenta. É preciso envolver novas aprendizagens, como o desenvolvimento de competências sobre o funcionamento, a linguagem e os significados/representações das TICs, sobretudo as tecnologias digitais – o que também é chamado de ‘letramento digital’.

***Professora Ta.:** Uma experiência que tive com a temática de TICs foi um curso, na Uniamérica, [...] tratava de um curso de qualificação docente para utilizar os recursos das TICs em sala de aula. Então, a partir dessa experiência, eu usei o que aprendi no projeto de extensão e nas aulas também, nós passamos a utilizar o Google Drive e estamos criando no projeto um blog.*

É preciso, porém, ter consciência de que, ao oferecer formações que se restringem a ensinar aos formadores de professores conhecimentos e competências técnicas e instrumentais acerca das TICs, as instituições podem acabar estimulando a manutenção de “uma didática velha mesmo na presença de uma ‘nova’ tecnologia” (FANTIN, RIVOLTELLA, 2012, p. 138), o que reduz os espaços para novas experiências pedagógicas com as tecnologias. Essa situação enfatiza o ensino de um saber sobre as TICs que os formadores de professores, em geral, já possuem – o saber o técnico. Assim, não há agregação de novos conhecimentos à formação desses professores, nem a transformação de fontes de referências e de inspiração para o desenvolvimento de atividades pedagógicas envolvendo as TICs em sala de aula (cf. Girardello, Orofino, 2012).

***Professora Au.:** A universidade oferece [os cursos] e a participação é muito pouca, inclusive eu participei de alguns. Depois foi deixando de oferecer, mas anualmente ainda tem sobre a utilização do moodle.*



Essa situação leva a um questionamento às universidades: não caberia a ela o reconhecimento de que muitos dos seus professores e estudantes já possuem conhecimento básico das ferramentas tecnológicas, utilizando-as e com elas convivendo, de forma bastante intensa, desde a perspectiva pessoal e social, também inserindo-as na esfera profissional? Até mesmo os mais resistentes ou menos adeptos às tecnologias fazem, hoje, uso do computador e do projetor multimídia em sala de aula. Questiona-se, aqui, se tais instituições deveriam ou não considerar esses saberes prévios e essa mudança no perfil do professorado no momento de elaborar e oferecer as capacitações de caráter continuada.

Em outras palavras, as universidades necessitam de uma aproximação da cultura dos seus professores (assim como os professores precisam se aproximar da cultura dos estudantes). É preciso o oferecimento de espaços verdadeiramente formativos, mais dialógicos e significativos para a aprendizagem e desenvolvimento das atividades docentes no contexto da cultura digital, sobretudo extrapolando a mera abordagem metodológica das TICs. É necessário tratar da integração curricular dessas tecnologias, pois nem sempre o conhecimento técnico das ferramentas tecnológicas (seus dispositivos e funções – competências apresentadas pelos formadores de professores) significa que os sujeitos saberão utilizá-las de forma didática em sala de aula e nas demais dimensões do currículo. Como destacam Fantin e Rivoltella (2012) sobre o contexto da escola, o uso intensivo das TICs nas práticas individuais dos professores não resulta diretamente em atividades pedagógicas em sala de aula e em ambientes formativos.

A questão chave, dentro do contexto descrito, seria considerar os formadores de professores que participam dos cursos de formação como colaboradores desse processo, colocando em evidência sua bagagem de conhecimentos e experiências, suas interações sociais, pessoais e profissionais com as TICs, seus interesses e dificuldades em relação à temática. Talvez seja necessário dar a eles mais espaço para interagir e participar como produtores da sua aprendizagem durante as capacitações oferecidas, para romper com a visão tecnicista de produção de conhecimento, com a verticalidade e a educação bancária que predomina sobre tais propostas de formações continuadas no âmbito das instituições de ensino.

Nesse modelo de organização da formação dos professores, que pode ser estendido à formação dos formadores de professores, esses

sujeitos não passam de “bonecos de ventríloquo: que aplica saberes produzidos por especialistas que detém a verdade a respeito do seu trabalho” (TARDIF, 2012, p.230). Tardif (2012) esclarece que, nesse modelo, os formadores de professores não são considerados sujeitos do conhecimento – como tais, deveriam poder opinar sobre a sua própria formação profissional.

As experiências formativas fundadas na racionalidade técnica pouco contribuem para o surgimento de ações mais autônomas e emancipatórias dos formadores de professores. Não ajudam, sobretudo, a formar/capacitar para as necessidades mais pertinentes à formação de um formador de professor que responda aos desafios da sociedade da informação e da comunicação, que considera as possibilidades didático-pedagógicas de colaboração, comunicação, conexão, interação, participação, produção/criação, criatividade, entre outras próprias da cultura digital.

Outra consideração que surge a partir desse contexto é que a participação nos cursos de formação oferecidos nem sempre implica no emprego desses novos (será que são novos?) conhecimentos na prática pedagógica dos formadores de professores. Por outro lado, os professores que têm interesse pessoal pela temática e não participam das capacitações buscam, por meio de formas espontâneas e autônomas, aprender sobre as ferramentas tecnológicas, utilizando essas novas aprendizagens em sala de aula e em outros ambientes educacionais em que atuam. Isso é enfatizado no relato de uma professora:

*Eu, muito por conta de uma autodidaxia, por gostar de estudar a mídia, tenho feito esse enfrentamento em aula e, agora no doutorado, tenho ido mesmo para o cinema infantil dentro dessa perspectiva de análise (**Professora No.**).*

As experiências dos formadores de professores com as TICs, portanto, parece não depender tanto das propostas de formação oferecidas pela universidade, mas, sobretudo, do interesse pessoal, da autonomia e das experiências do professor em sala de aula ou em projetos de pesquisa e extensão.

Refletindo sobre o papel desempenhado pelos saberes oriundos da prática ou dessa relação com as experiências em práticas pedagógicas, Serrão (2010), com base nas ideias de Donald Schön e John Dewey, propõe o aprendizado na ação como princípio formador na formação de

professores. Isso porque “acredita que somente o sujeito, pela própria experiência vivida em conhecer, apropriar-se-á verdadeiramente de conhecimento” (p. 152). A reflexão passa, então, a ser um meio de apropriação da realidade e de conhecimentos, dentro de um modelo de formação de profissionais chamado ‘prático-reflexivo’<sup>113</sup>.

Ao pensar a formação com base na experiência, no vivido, Larrosa Bondía (2002) sugere que a experiência formativa é aquela que transforma e que é capaz de gerar novos significados – ou seja, a experiência dotada de sentido. Por isso, de acordo com esse autor, a qualidade das experiências é algo importante e decisivo para sua apropriação/incorporação à prática docente.

**Professora Ama.:** *Eu me formo enquanto eu formo [...] Eu me deixo influenciar por esses momentos e vou aprendendo, no contato com outros, a ressignificar a minha própria formação.*

Dentro da discussão apresentada, a ideia da prática reflexiva pode ser empregada para pensar a formação dos formadores de professores à medida em que busca superar a dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa e entre quem ensina e quem aprende, defendendo seu entendimento a partir da perspectiva dialética. Compreende-se que a formação profissional docente se constrói também a partir das experiências dotadas de sentido que cada um tem com a realidade em que atua/participa e da capacidade de refletir a sua prática, extraindo dela novos conhecimentos. Dessa forma, diante dos desafios enfrentados pelos professores e da necessidade de gerar respostas para esses desafios, o espaço da sala de aula ou da prática docente é compreendido como lugar de produção de conhecimento e, por isso, é também um dos espaços de formação dos formadores de professores (SERRÃO, 2010).

As formações profissionais oferecidas aos formadores de professores pelas instituições de ensino e pelas políticas que regem tais formações “não estão sendo nem suficientes nem eficientes” (FANTIN, RIVOLTELLA, 2012, p. 138) no que diz respeito à integração das tecnologias como parte integrante do currículo e do projeto pedagógico do curso.

Nesse sentido, para Kenski (2013), a inovação tecnológica não se deu de forma articulada com mudanças na formação dos professores

---

<sup>113</sup> Também conhecido como ‘práxis reflexiva’.

universitários para a nova realidade educacional. Para a autora, apesar de muitas instituições terem promovido programas de capacitação para o uso dos novos equipamentos, eles tiveram poucos efeitos nas práticas pedagógicas dos professores porque se tratavam de formações centradas na dimensão técnica, sem uma relação com o trato pedagógico das TICs. Outro fator que contribui para esse fracasso é a realização pontual e assistemática de tais programas, sem apresentar uma continuidade.

Apesar de limitadas, as capacitações temáticas ofertadas pelas instituições aos formadores de professores têm papel importante na atualização de conceitos e metodologias de ensino, além de serem espaços de troca de saberes e de interação entre colegas de profissão. A ausência dessas formações abre uma lacuna na formação continuada dos formadores de professores na temática das TICs, contribuindo para que esses profissionais permaneçam desinteressados pelo assunto e, ao mesmo tempo, dificultando a inserção curricular das tecnologias.

*Professor Joy.: Na parte de formação de professores, a única parte que nós temos aqui é línguas, atualmente. Não existe uma política definida para formação continuada dos professores que estão na universidade.*

O cenário descrito pelo professor Joy mostra que o não oferecimento de tais capacitações e de acompanhamento pedagógico em relação ao trabalho docente limita as possibilidades de integração das TICs nos contextos educativos. Além disso, essa situação provoca, naqueles que se aventuram com as TICs, um fazer didático-pedagógico solitário, uma vez que os espaços de cooperação e os espaços usados para compartilhar as experiências e os conhecimentos produzidos são raros. Por essa razão, além de discutir o oferecimento das formações, é preciso discutir também a qualidade, a abrangência e as metodologias empregadas nessas formações, pois elas tendem a preservar um modelo tradicional e o entendimento da formação como algo meramente técnico.

Então, seria desejável o repensar de todo esse conjunto que implica nas poucas experiências formativas dos formadores de professores no âmbito das tecnologias de informação e comunicação.

*Professora Ama.: Eu falo que sinto muita falta ainda, na Unipampa, é de espaços de formação. Eu valorizo muito aquele seminário que a gente tem no início de cada ano, os fóruns. E quando eu fui*

*Coordenadora do Fórum de Educação a Distância, era uma alegria muito grande estar nesses espaços, ouvindo as pessoas de outras áreas, mas isso não acontece no meu campus. Então eu sinto muita falta disso.*

Considerando a educação como um processo interativo que envolve práticas sociais e dialógicas, os cursos de formação continuada voltados aos formadores de professores podem ser entendidos como ambientes de socialização das experiências no âmbito das TICs. São ambientes de ampliação do conhecimento produzido no campo da mídia-educação e de aproximação com outros professores e pesquisadores da área. Além disso, eles favorecem a aprendizagem colaborativa, uma vez que os formadores de professores são levados a dividir conhecimentos acerca das TICs com os colegas de profissão – conhecimentos que, muitas vezes, são apreendidos autonomamente, a partir da experiência individual com as ferramentas tecnológicas.

A ausência ou limitação desses espaços formativos aponta uma das fragilidades atuais no contexto da implantação das novas universidades: a precariedade da política institucional relacionada à formação continuada dos formadores de professores, sobretudo no que se refere às temáticas novas e ainda recentes no contexto acadêmico – como é o caso das TICs.

***Professora Aur.:** Nós temos a plataforma moodle, que é um ambiente maravilhoso, mas que eu ainda não consigo usar de maneira adequada. Quem tem preparação, como o pessoal da informática, da computação, usa mais.*

A ausência de oferta das formações pode acarretar diferentes repercussões na forma como as TICs são incorporadas ao contexto curricular e à prática docente: 1) a falta de novos cursos de formação não contribui para ampliação e aperfeiçoamento da formação prévia que os formadores de professores possuem sobre as TICs; 2) há o entendimento das TICs a partir do caráter técnico-instrumental, desconsiderando outras dimensões no trato com as tecnologias, bem como as suas possibilidades pedagógicas. Nesse contexto, os usos e a problematização das TICs se tornam uma temática atrelada e restrita aos fazeres e saberes dos especialistas da área da informática. Por outro lado, quando estas capacitações são oferecidas, são criados momentos de reflexão crítica,

individual e coletiva, acerca das práticas desenvolvidas com as TICs, entendidas como necessárias à formação de professores reflexivos.

*Professora Fa.: Nesses encontros, a gente entra em contato com pessoas de outros campi e isso é bom. A gente já conversou e tem idéias de fazer coisas juntos por conta do projeto, também eu estou sendo chamada para avaliar outros projetos que envolvem projetos de rádio e isso me faz ter mais contato com bibliografias e com as outras ações que estão sendo realizadas nos outros campi.*

Diante disso, compreendemos que os percursos formativos dos professores formadores estão relacionados e decorrem, sobretudo, de três aspectos: 1) as ações/programas oferecidas pelas instituições de ensino, no caso dessa investigação, pelas universidades estudadas; 2) o interesse pessoal pela temática; e 3) as experiências do formador de professores com as TICs, em sala de aula e fora dela.

A pouca atenção à formação dos formadores de professores quanto à temática das TICs pelas políticas que regem as instituições de ensino acaba gerando uma situação problemática: os formadores de professores, que deveriam ser os responsáveis por orientar as práticas pedagógicas no âmbito das TICs, carecem de novos conhecimentos técnicos e, principalmente, pedagógicos. As experiências formativas dos formadores de professores, portanto, não se restringem às ações institucionais sistematizadas, mas essas ações desempenham uma função importante para a promoção de novas aprendizagens no âmbito das TICs e da mídia-educação no contexto profissional.

O panorama descrito mostra a importância de destacar que se, de um lado, os documentos oficiais apresentam elementos para que se possa analisar as experiências formativas e o papel que elas representam na prática docente, de modo especial relacionadas às TICs, de outro lado estão os depoimentos dos entrevistados, que mostraram-se frágeis em relação à temática, indicando a quase inexistência de problematização a respeito da formação continuada no contexto investigado.

A situação descrita pode estar associada a diferentes aspectos, dentre os quais três são ressaltados: 1) a falta de interesse dos formadores de professores em participar de capacitações no âmbito da universidade; 2) a oferta de formações no formato de cursos rápidos, que reproduzem os conhecimentos operacionais que os formadores de professores já

possuem; e 3) a ausência da oferta de formações na temática das TICs. A esses elementos, acrescenta-se, como fatores que contribuem para a pouca atenção às formações em torno desse tema, a visão meramente instrumental das TICs no currículo e a vinculação dessa temática a um componente curricular específico, sob os cuidados de um professor especialista “que sabe sobre informática” (ALONSO *et al.*, 2012).

#### 4.4 QUESTÕES SOBRE INFRAESTRUTURA

Nessa categoria, a proposta é a discussão dos elementos que tratam das questões de infraestrutura universitária, sobretudo em relação às TICs, a partir da análise dos depoimentos dos professores entrevistados. A problemática das condições de estrutura física dos espaços e dos recursos tecnológicos necessários e disponíveis é um dos pontos centrais de discussão nos estudos que se dedicam a analisar a inserção curricular das TICs, dado o reconhecimento de que tais condições são essenciais para o surgimento e para o desenvolvimento de experiências pedagógicas no âmbito das TICs.

Pesquisas envolvendo as tecnologias de informação e comunicação (BELLONI, 2005, 2010; SANCHO, 2006, 2011; SANCHO e ALONSO, 2012; PORTO, 2012; KENSKI, 2013) mostram que as questões de infraestrutura têm sido um dos temas principais das políticas públicas voltadas à educação, sendo que elas apresentam atenção acentuada em garantir a inovação tecnológica e o uso instrumental das TICs.

As políticas públicas trabalham principalmente para mudar o cenário tecnológico, mas este último pode mudar completamente e a prática pedagógica não, tornando-se atrasada e defasada (FANTIN, RIVOLTELLA, 2012, p. 138).

Tais pesquisas enfocam, também, o fato de que a introdução de novas tecnologias não é capaz de transformar as práticas educativas nem a qualidade dessas, sobretudo quando empregadas apenas como recursos metodológicos.

A infraestrutura das TICs sempre foi um problema de difícil solução. Os aspectos apresentados anteriormente representam apenas uma parte do conjunto de problemáticas que envolvem a questão da infraestrutura no contexto educacional. É preciso considerar – além da

ênfase à dimensão tecnológica, de aquisição e distribuição de equipamentos – as condições dos espaços físicos, aspectos da infraestrutura básica e os sistemas de gestão acadêmica presentes nas instituições de ensino.

Segundo Sancho *et al.* (2012), a questão da infraestrutura para o uso das TICs não termina quando a administração universitária distribui equipamentos tecnológicos para os cursos ofertados, esse é o início. Isso porque é necessário oferecer espaços adequados para a instalação e utilização desses recursos; equipamentos em número suficiente para atender a demanda acadêmica (estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos) e garantir o funcionamento e a manutenção dos equipamentos, além de prever sua renovação/substituição por modelos e programas mais atuais com o passar do tempo.

De modo geral, contextos que não oferecem condições razoáveis de infraestrutura se tornam pouco favoráveis ou incentivadores para a realização de práticas educativas que envolvam as TICs. Com isso, em meio à escassez de recursos tecnológicos e em ambientes de aprendizagem com infraestrutura pouco adequada para o uso desses equipamentos, os professores tendem a planejar e desenvolver as aulas sem considerar a introdução das TICs, como é destacado por uma das professoras entrevistadas:

*Professora Ama.: Um problema que assusta qualquer professor – seja na universidade, seja na escola –, que afasta um pouco, é a questão da infraestrutura. Então, se tu tens uma boa infraestrutura, o professor arrisca, ele experimenta, mas se a infraestrutura não está legal e ele percebe que vai tentar uma, duas ou três vezes e vai ter sempre os mesmos problemas, ele desiste.*

A afirmação da professora Ama. mostra que a falta de infraestrutura das TICs desperta insegurança nos professores. Mostra, ainda, que, para fugir dos riscos do uso das tecnologias em sala de aula ou em outras atividades pedagógicas por eles desenvolvidas, os professores optam por não utilizá-las na sua prática docente. Essa situação dificulta a inserção curricular das TICs, tendo em vista que não possibilita a incorporação da ferramenta tecnológica pelo professor em sua prática pedagógica. Um exemplo dessa situação é a professora No., que realizou um projeto sobre Cinema na Universidade por dez anos em outra



instituição de ensino superior, mas se deparou com problemas ao tentar implantar um projeto similar em outra universidade:

***Professora No.:** Eu vim para a Fronteira Sul e não consegui fazer isso. Não consegui, entre outras coisas, pela infraestrutura. Mesmo que a gente tenha ido para o campus novo, a infraestrutura ainda é muito precária, por exemplo, nós não temos uma sala para cinema, fazemos as projeções numa sala completamente inadequada, não tem acústica, não tem nada.*

A inserção das TICs no espaço educacional requer, portanto, além da introdução do equipamento em si, um rearranjo na arquitetura dos ambientes pedagógicos, a fim de garantir o acesso e o desenvolvimento de atividades educativas com as tecnologias. No contexto brasileiro, algumas pesquisas desenvolvidas por integrantes do grupo de estudos LaboMídia/UFSC (BIANCHI, 2009; PIOVANI, 2012; MIRANDA, 2013) têm apontado para as dificuldades vivenciadas por instituições de ensino e professores, sobretudo nas escolas, para conseguir utilizar os equipamentos adquiridos – seja porque a rede elétrica não suporta a alta demanda de consumo gerada pelo uso dos computadores e de outros recursos tecnológicos, seja porque há problemas de suporte de rede disponível nos centros educativos para estabelecer a conexão à internet e outras formas de comunicação, seja porque não há suficiente suporte técnico e de manutenção.

Recentemente, uma reportagem publicada no jornal Zero Hora, do grupo de comunicação RBS<sup>114</sup>, mostrou que, em muitas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul, as lousas digitais não estavam em funcionamento por diferentes razões, a maioria delas referentes à infraestrutura tecnológica. Em um dos casos relatados, uma peça do computador que projeta as imagens havia estragado e não houve conserto, portanto a lousa digital estava há bastante tempo sem uso. Situações como essa mostram que, apesar dos esforços e investimentos em aquisição de equipamento e inovação tecnológica que têm sido empreendidos por parte das políticas públicas e das instituições de ensino para ampliar a disponibilidade de tecnologias no contexto educacional, questões de

---

<sup>114</sup> As lousas chegaram. Páginas 36 – 37. Caderno Sua Vida. Jornal Zero Hora: Porto Alegre, 02 de junho de 2014.

infraestrutura que asseguram a utilização dessas tecnologias, como o suporte técnico, ainda precisam ser enfrentadas.

As condições inadequadas de infraestrutura somadas à falta de apoio técnico referente ao manejo das diferentes ferramentas tecnológicas – de forma especial, aquelas de uso incomum ou menos frequente e que apresentam um modo de funcionamento mais complexo (ou seja, requerem maior nível de conhecimento técnico) –, também são razões que levam ao cancelamento de atividades pedagógicas no âmbito das TICs, ainda de acordo com o relato da professora No.:

*Professora No.: Eu acho que a gente não pode estar pensando um projeto, chamando todo mundo, e daqui a pouco você tem que cuidar do equipamento: uma mesa de som que é complicada, com equipamentos que a gente desconhece. Eu até tentei fazer um “curso” para aprender a lidar com aquela máquina mas, quando eu aprendi, na segunda vez já tinha mudado a mesa e eu desaprendi totalmente e isso me deixou profundamente irritada porque é uma infraestrutura humana de acompanhamento que poderia ter ali. Então eu desisti do ciclo de cinema, eu acho que foi uma perda, nesse momento, muito grande para a universidade.*

A falta de condições adequadas de infraestrutura e de equipamentos reduz o alcance e a importância das atividades pedagógicas propostas pelos professores. Muitas vezes, esses problemas chegam a inibir a proposição de novas experiências envolvendo as TICs. Falar sobre infraestrutura tecnológica, nesse caso, envolve a concepção do planejamento de questões que são anteriores à distribuição das TICs nas salas de aula – como as condições físicas dos espaços, o apoio técnico para a utilização e manutenção dos equipamentos e a construção de propostas metodológicas e pedagógicas para o emprego das tecnologias: aspectos que implicam na qualidade do acesso às TICs, conforme destacam Fantin e Rivoltella (2012).

Outro problema decorrente do cenário descrito é o fato de que os professores, muitas vezes, dedicam parte do seu tempo para garantir o funcionamento da infraestrutura – ou seja, as questões técnicas e operacionais exigem muito tempo e dedicação do professor, principalmente em casos que apresentam mais problemas de

infraestrutura e não existe suporte técnico. Ao se ocuparem principalmente com a parte que se refere aos equipamentos e com a resolução de problemas de infraestrutura, esses professores correm o risco de deixar de lado questões de caráter pedagógico e que ainda são pouco discutidas/esclarecidas no âmbito educacional – como as seguintes: *Por que inserir as TICs no currículo? Como e para que inserir as TICs nas práticas pedagógicas?* – Ao deslocarem a atenção à solução das problemáticas de infraestrutura, os professores veem ainda mais reduzido o tempo disponível para o planejamento da inserção pedagógica das TICs à prática docente.

Essa falta de apoio técnico evidenciada pelos professores não faz parte apenas da realidade brasileira. Sancho *et al.* (2012) apontam que o suporte técnico ofertado pelo Departamento de Educação da cidade de Barcelona/Espanha às escolas públicas daquela cidade também é considerado insuficiente e inadequado. Os autores salientam que os professores, especialmente aqueles que exercem suas funções nos laboratórios de informática, precisam dedicar muito tempo para resolver questões técnicas, restando pouco tempo para atuarem como professores orientadores do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, uma das condições para o uso das TICs em tripla dimensão (técnica, objeto de estudo e produtiva) está ligada ao acesso aos recursos tecnológicos sem ter que dedicar tempo pedagógico aos problemas técnicos.

A partir do cenário descrito, considerando os elevados investimentos das instituições na aquisição de novas tecnologias e sistemas de informática, Sancho (2006) ressalta que cabe às instituições de ensino, juntamente com a comunidade docente e estudantil, refletir sobre questões referentes à infraestrutura. Dessa forma, deve-se buscar que os investimentos em melhorias físicas, de redes de comunicação e de equipamentos favoreçam o aparecimento de experiências educativas inovadoras com as TICs, e não o contrário.

Sancho (2006) propõe perguntas orientadoras na análise das escolas:

Nossa escola conta com as condições mínimas necessárias para poder proporcionar um ambiente educativo que fomente os processos de aprendizagem de todos os alunos?

De que condições nossa escola necessita para contar com uma infraestrutura que lhe permita

converter as TIC em uma potente ferramenta educativa?

De que equipamento informático nossa escola necessita para garantir um uso não-esporádico das TIC?

Quem vai procurar os programas informáticos necessários para garantir a utilização dos computadores e realizar a manutenção e a atualização dos equipamentos?

Que garantia existe de que futuramente será possível atualizar os equipamentos? (SANCHO, 2006, p. 25-26)

Tais questionamentos foram elaborados a partir do contexto das escolas, mas parecem ser igualmente pertinentes para orientar a introdução das TICs nas universidades e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Isso porque, à medida em que tais questionamentos apresentam elementos para pensar a articulação entre a dimensão tecnológica e as questões pedagógicas – essas últimas quase sempre concebidas separadamente e com uma forte tendência em garantir primeiro a aquisição da ferramenta tecnológica para somente mais tarde planejar a prática pedagógica na presença das tecnologias. Essa situação, portanto, faz com que o pedagógico se molde/adapte ao tecnológico. Sobre isso, Alonso *et al.* (2012), destacam que: “Lo pedagógico pasa a un segundo término y queda subsumido por las cuestiones técnicas asociadas a las TIC” (p.137). Para os autores, o lógico seria pensar, antes, a proposta pedagógica e, depois, decidir quais os recursos tecnológicos mais adequados para serem utilizados. Não é isso que se tem observado.

A introdução das TICs nas práticas de ensino é compreendida como um enfeite ou um adorno que o professor utiliza apenas para tornar a aula e o conteúdo mais atrativo, dinâmico e até lúdico. Não significa, porém, que ocorra um ganho significativo na aprendizagem simplesmente em função do emprego de tais tecnologias. Sob outro ponto de vista, o planejamento integrado entre as questões pedagógicas e os investimentos em tecnologias poderia diminuir problemas relacionados à infraestrutura necessária e disponível para organizar e realizar o trabalho docente, como relata um professor entrevistado:

*Professor Lu.: A gente tinha um problema aqui com o som porque tínhamos as caixas de som pequenas, mas as caixas queimaram e eles*

*[Direção Acadêmica do campus] compraram outras, mas são caixas de som de 20 quilos. Aí, se o professor quiser apresentar um audiovisual na sala, ele terá que carregar a caixa de som de 20 quilos. Eu comprei a minha de meio quilo e agora só uso a minha [...].*

O relato do professor Lu. mostra que as questões de infraestrutura tecnológica ainda estão longe de serem resolvidas no contexto educacional, uma vez que parecem ser solucionadas de forma provisória pela administração, que demonstra desconhecer o uso pedagógico dos equipamentos tecnológicos. Se, por um lado, as instituições de ensino buscam investir em tecnologias de informação e comunicação, por outro, essas ferramentas parecem não corresponder às tecnologias necessárias para o desenvolvimento das propostas de ensino planejadas pelos professores, tornando-se tecnologias obsoletas, com pouco uso no contexto pedagógico.

Existem, além das dificuldades já apresentadas, as dificuldades relacionadas à aquisição e acesso aos equipamentos tecnológicos, que também interferem no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Por diversas razões, as universidades parecem que não estão conseguindo atender às necessidades dos professores quanto ao uso das TICs – sobretudo quando são requeridos recursos tecnológicos que vão além do *kit* básico formado pelo computador e projetor multimídia, como exemplificam os depoimentos reportados a seguir:

**Professora Ama.:** *Uma dificuldade que eu tenho tido é com a aquisição de equipamentos. Eu não tive acesso a todos os materiais, mas daí eu vou usando o meu material pessoal.*

**Professora Afon.:** *Por enquanto, a gente está usando o meu gravador e os computadores pessoais [...].*

**Pesquisadora:** *E como vocês produzem o programa nestas condições?*

**Professora Afon.:** *Por enquanto, nós gravamos sempre em estúdio de alguma rádio parceira. Atualmente, gravamos em dois estúdios emprestados.*

**Pesquisadora:** *Não é algo que limita o trabalho de vocês?*

*Professora Afon.: Sim, limita, porque nós temos que nos adequar aos horários livres desses estúdios, porque essas empresas possuem suas demandas.*

A falta da infraestrutura adequada dá origem a situações de improvisação no trato com as TICs e requer que o professor, além de saber utilizar as tecnologias e empregá-las pedagogicamente em sala de aula, tenha competência para driblar as dificuldades de infraestrutura. Para isso, os professores acabam buscando alternativas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas com as TICs – ora substituindo os equipamentos necessários por outros, nem sempre adequados (o que significa, em alguns casos, modificar o caráter da atividade a ser realizada, submetendo o pedagógico ao tecnológico); ora recorrendo aos equipamentos pessoais (que, na maioria dos casos, foram adquiridos pelo professor especialmente para a utilização nas experiências pedagógicas planejadas); ora, ainda, buscando novas cooperações com órgãos e instituições externos a universidade<sup>115</sup>.

Os relatos evidenciam as soluções individuais e, quase sempre, momentâneas encontradas pelos professores para superar os problemas de infraestrutura das TICs. Essa situação mostra a iniciativa e pró-atividade dos professores em tentar solucionar tais problemas para conseguir desenvolver trabalhos com as TICs na formação dos futuros professores, mas também revela a inércia do trabalho da administração universitária em atender as problemáticas relacionadas à infraestrutura – especialmente àquelas que são de interesse comum, como a disponibilidade de tecnologias e equipamentos utilizados para o ensino, transferindo essa responsabilidade para a esfera individual.

Mesmo quando as necessidades de aquisição e acesso aos equipamentos e recursos tecnológicos são atendidas, os problemas continuam – dessa vez relacionados às questões de infraestrutura básica, como rede de eletricidade e de telefonia, as quais interferem diretamente na qualidade de acesso à rede de internet. Em algumas regiões brasileiras,

---

<sup>115</sup> Nos casos envolvendo acordos de cooperação com outras entidades, existe um problema quando as entidades que decidem cooperar com a universidade não institucionalizam a cooperação, criando uma situação na qual a universidade precisa, quase sempre, se submeter às condições impostas pela instituição externa.

sobretudo as afastadas dos grandes centros urbanos – exatamente o perfil das regiões onde estão localizadas as universidades estudadas –, esses problemas se acentuam e influenciam, de forma bastante decisiva, o acesso e a utilização das tecnologias<sup>116</sup>.

Na contramão dos incrementos dessas instituições na aquisição de equipamentos tecnológicos e do aumento do número de computadores em funcionamento nos laboratórios de informática, as condições de acesso à rede de internet permanecem problemáticas e limitam as práticas pedagógicas que envolvem as TICs. Muitas vezes, elas não possibilitam a realização de tarefas simples como assistir um vídeo, acessar redes sociais ou o ambiente virtual de aprendizagem. Nas atividades que tendem ir além da presença meramente operacional das tecnologias no currículo, as dificuldades se acentuam: à medida em que aumenta a exigência pelo uso da internet, a rede disponível se mostra mais frágil, interferindo no desenvolvimento das práticas pedagógicas e tarefas acadêmicas.

*Professor Fe.: Às vezes, eu preciso baixar algum elemento para poder fazer uma correção na hora e já teve casos em que eu não consegui baixar na aula e, por muito pouco, não foi necessário interromper a aula.*

*Professora Jo.: [...] então, eu já tive problemas quando muitos alunos acessavam o moodle ao mesmo tempo, tanto que eu costumo pedir para eles baixarem o arquivo do trabalho antes da aula, trazer em pen drive, para a gente ir trabalhando off line e depois é só uma questão de enviar as atividades pelo moodle.*

---

<sup>116</sup> No momento de redação desta tese, as universidades estudadas apresentam limitação em termos da banda de rede de internet disponível, sendo que essa situação se agrava nos *campi* universitários que se localizam em cidades menores e mais afastadas da sede/reitoria. A internet tem funcionado por meio um sistema que integra dois tipos de rede: um link fornecido pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) e outro comercial, que é utilizado para complementar à demanda de rede de internet nas universidades. Durante a pesquisa de campo, as universidades estavam estudando formas de ampliar o link RNP e melhorar o serviço de rede oferecido nos *campi* à comunidade acadêmica.

As condições de infraestrutura das TICs sempre estiveram permeadas por muitos problemas, especialmente nas instituições públicas de ensino e, como constatado neste estudo, essa situação também atinge as instituições de ensino superior, nas quais há não apenas a falta de recursos tecnológicos, mas de ambientes estimulantes à aprendizagem, de laboratórios de ensino e de pesquisa e de sistemas eficientes de gestão acadêmica. Trata-se de uma realidade que não possibilita que as “neotecnologias informacionais” (SODRÉ, 2012, p. 97) entrem em funcionamento, nem que os professores possam aproveitar, pedagogicamente, todas as funcionalidades técnicas das TICs – como as oferecidas pela internet. Dentre tais funcionalidades, destaca-se a conexão entre instituições de ensino, professores e estudantes por meio da webconferência, videoconferência e a educação à distância, que ampliam as possibilidades de acesso ao ensino e de formação educacional – ferramentas ainda pouco utilizadas nos contextos investigados.

Alguns professores tendem a justificar os problemas relacionados à infraestrutura física e tecnológica a partir da ideia de se tratar de um processo “natural” da construção das universidades<sup>117</sup>, entendidos/encarados como uma situação temporária, transitória:

*Professor Joy.: A infraestrutura da Unila é insuficiente. Por ser uma universidade nova, até hoje não ofereceram nada, então eu acho que os recursos tecnológicos disponíveis, materiais para aulas e infraestrutura física é insuficiente, falta inclusive espaço físico para acolher mais turmas e professores hoje na Unila! Mas até dá para releva, porque a universidade é nova.*

A despeito das dificuldades práticas de equipamentos e falta de suporte e manutenção técnica, os professores demonstram uma atitude positiva, de esperança, diante de contextos adversos e problemáticos, numa tentativa de superá-los. É preciso considerar, porém, que realidades como as estudadas também podem gerar outros tipos de sentimentos entre

---

<sup>117</sup> Desde que foram criadas, as universidades estudadas vêm passando por mudanças significativas em relação às questões de infraestrutura física e tecnológica: primeiro, passaram pelas reformas de adaptação aos espaços provisórios, visando o funcionamento inicial dos cursos de graduação; mais recentemente, vêm enfrentando as mudanças decorrentes da construção das instalações definitivas.



os professores, como o conformismo ou o distanciamento e a resistência às TICs.

Posicionamentos mais resistentes à inserção das TICs e a ausência da sua problematização no currículo acabam repercutindo na formação dos atuais estudantes dos cursos de licenciatura investigados, que não estão sendo preparados/capacitados para lidar, técnica e pedagogicamente, com essas tecnologias. Esses posicionamentos evidenciam, ainda, que a temática das TICs e da mídia-educação continuam permanecendo à margem da formação dos futuros professores. As condições de infraestrutura das TICs, no entanto, não são consenso entre os professores entrevistados. Para uma parte dos professores, sobretudo para aqueles que planejam as práticas educativas apenas com os equipamentos e espaços disponíveis na própria universidade, os problemas enfrentados com a falta de recursos e de condições espaciais parecem ser minimizados, como mostra o relato do professor Fe.

*Professor Fe.: Apesar da gente não estar no campus novo, para a realização do meu projeto, a infraestrutura é excelente, porque nós precisamos de computadores e um ambiente calmo para desenvolver e nós temos os dois laboratórios da computação que, no contra-turno das aulas, ficam livres.*

Isso mostra que é no momento em que as práticas pedagógicas envolvendo as TICs requerem mais do que aquelas infraestruturas básicas (ou comuns) e conhecidas dos professores no âmbito educacional (como os computadores, os laboratórios de informática e a internet) que as dificuldades de infraestrutura aparecem e ganham repercussão, tornando-se verdadeiros fatores limitadores e desencorajadores para novas experiências na perspectiva das TICs.

As considerações apresentadas permitem concluir que as condições inadequadas ou insuficientes de infraestrutura tecnológica e dos espaços educativos limitam os modos de apropriação e o uso das TICs, sobretudo quando as experiências pedagógicas vão além da dimensão técnica ou metodológica. Dessa forma, para que os professores possam estabelecer práticas educativas colaborativas, criativas e de autoria no contexto das TICs e para que tais práticas possam ocorrer com a qualidade esperada é necessário transformar as salas de aulas, os laboratórios e todo o conjunto de espaços disponíveis à aprendizagem em

espaços de estudos ricos em recursos tecnológicos, além de investir em condições adequadas de infraestrutura básica que possibilitem o funcionamento das TICs. Para que as TICs sejam empregadas como meios significativos de ensino e aprendizagem, é preciso conforme assinalam Sancho *et al.* (2012) que elas funcionem com perfeição, que os professores não tenham que dedicar atenção e esforço à montagem dos equipamentos e que eles funcionem. Assim, os professores podem despreocupar-se em relação ao aspecto tecnológico e voltar-se às questões pedagógicas.

As questões que tratam da infraestrutura tecnológica são compreendidas como um dos eixos fundamentais para a concepção da inserção curricular das TICs e para o surgimento de novas experiências educativas com as tecnologias. Por outro lado, a mera introdução de mais equipamentos e suportes tecnológicos nos cursos universitários e as tentativas superficiais de associação entre as novas tecnologias e as práticas educativas, descoladas da dimensão pedagógica e da formação adequada dos formadores de professores, não têm conseguido alterar a realidade educacional e as formas de ensinar e aprender – essas últimas permanecem centradas em metodologias tradicionais, independentemente da presença das TICs.

A fim de superar tal assimetria observada entre o tecnológico e o pedagógico, faz-se necessário pensar a inserção das TICs como parte integrante do projeto pedagógico – não como meios que *per se* vão transformar a educação nem apenas como recursos metodológicos, sem vínculo com os objetivos e conteúdos das práticas pedagógicas, mas como algo integrante do processo de aprendizagem. Dessa forma, busca-se também evitar que as TICs sejam compreendidas como um fetiche do ensino ou como meios com poderes mágicos. Evita-se, assim, pensar que as tecnologias, por si mesmas, podem resolver todos os problemas da educação e da escola: na realidade, são as formas de apropriação, crítica e criativa, que os professores e estudantes fazem delas em suas práticas pedagógicas que realmente podem transformar a educação e contribuir para uma mudança significativa da aprendizagem.

Para que a apropriação das TICs possa se integrar à cultura docente e aos currículos, tendo em vista que muitos equipamentos tecnológicos permanecem fora de uso cotidiano nas práticas de ensino, um aspecto a ser considerado e assegurado pelas instituições de ensino diz respeito às questões de infraestrutura.

## REFLEXÕES SOBRE AS EVIDÊNCIAS DE PESQUISA A MODO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quem disse que eu mudei?  
Não importa que a tenham demolido:  
A gente continua morando na velha casa em que  
nasceu.  
(Mário Quintana)*

Nesta última seção, será apresentada uma síntese crítico-reflexiva em torno dos elementos mais recorrentes em cada etapa da pesquisa<sup>118</sup>. Tal síntese é proposta a partir de uma análise transversal dos dados, orientada pelo problema e pelas questões de investigação. Ela torna possível agregar tais elementos em três eixos de discussão, denominados: 1) *Das políticas institucionais às práticas: entre o tecnológico e o pedagógico*; 2) *Dimensão pedagógica das experiências com as TICs*; 3) *Formar formadores de professores*. Dentro desses eixos, são tecidas considerações sobre os caminhos curriculares que vêm sendo estabelecidos para a inserção das questões da mídia-educação e da cultura digital na formação de futuros professores nos contextos estudados.

### DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS ÀS PRÁTICAS: ENTRE O TECNOLÓGICO E O PEDAGÓGICO

A análise transversal dos resultados busca ressaltar os aspectos que tiveram destaque em toda a investigação feita nesta pesquisa – a começar pelas políticas institucionais das IFES estudadas e sua relação com as abordagens curriculares com/para/sobre/através das TICs desenvolvidas nos cursos de formação de professores investigados, que são o foco de análise deste trabalho. Nesse sentido, o contexto das políticas institucionais constitui o pano de fundo para a elaboração e realização das práticas pedagógicas.

De modo geral, as diretrizes institucionais que orientam a criação e a organização dos cursos de formação de professores estudados estão

---

<sup>118</sup> Para lembrar, as etapas que compreenderam a realização dessa investigação e constituíram os capítulos anteriores foram: a análise descritiva de documentos das instituições e dos cursos, observações realizadas no campo e análise de conteúdo das entrevistas com os formadores.

alinhadas às políticas nacionais, preconizando a introdução curricular das TICs. Isso é feito por meio de duas principais perspectivas: 1) a *dimensão tecnológica*, referente aos aspectos de infraestrutura relativas às TICs; e 2) a *dimensão pedagógica*, relacionada à problematização das TICs por meio da oferta sistemática e obrigatória de componente curricular específico e de propostas de pesquisa e extensão envolvendo essas tecnologias<sup>119</sup>.

A dimensão tecnológica e a dimensão pedagógica devem ser complementares entre si, mas os dados de pesquisa apontam uma disparidade entre elas: há uma evidente exacerbação das questões tecnológicas e operacionais, com predominância da atenção à aquisição e distribuição de equipamentos e a infraestrutura básica das TICs. As políticas não aprofundam o debate em torno das implicações pedagógicas, culturais e sociais das TICs e do letramento digital para apresentar uma discussão orientadora que possa, de fato, contribuir para a inserção da temática das TICs no currículo. Se ocorresse, isso poderia contribuir para preparar os futuros professores para agir de forma crítica e competente na sociedade da informação e comunicação. Nas políticas institucionais observadas, a introdução das TICs – isso é, do ensino com as TICs – ocorre muito mais na perspectiva de preparar, tecnicamente, os futuros professores para o exercício da docência, como exemplifica o seguinte trecho do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (UFFS): “saber utilizar os recursos das TICs e empregá-los como material de transmissão de conteúdos”.

De acordo com Sancho e Alonso (2012), a relação entre as políticas e a prática é um dos pilares do sistema educacional. A ausência de políticas efetivas e, ao mesmo tempo, orientadoras para o tema das TICs, envolvendo desde as questões de caráter tecnológico até os relacionados à dimensão pedagógica, implica no que as autoras caracterizam como inércia das práticas pedagógicas no currículo. Nesse sentido, a visão presente nos documentos oficiais parece interferir nos modos como as TICs são inseridas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos e também na prática docente – essa última, orientada pelas políticas institucionais atuais, apresenta, em geral, um entendimento mais utilitário das TICs, associando-as quase sempre à dimensão tecnológica e ao viés técnico-

---

<sup>119</sup> Os aspectos relacionados à formação dos formadores de professores também fazem parte da dimensão pedagógica, mas as políticas institucionais não os abordam de forma específica e com atenção devida.

instrumental. Isso foi observado nos componentes curriculares, que visam, fundamentalmente, preparar os futuros professores para o uso e o manejo das TICs – Introdução à Informática (UFFS) e Instrumentalização Digital (UNILA) são alguns dos exemplos citados.

No que se refere à orientação e efetivação da inserção curricular das TICs, as políticas institucionais tendem a ser tão inexpressivas que não foi possível identificar qualquer destaque sobre elas nos relatos de entrevistas dos docentes. A ausência de uma política mais expressiva em relação às questões das TICs pode ser uma das causas de haver poucas experiências de mídia-educação no currículo – uma vez que desobriga o conjunto de formadores de professores de planejar novas formas de interação e de contextualização da temática das TICs no currículo.

Em um contexto orientado por políticas fugazes ou pouco efetivas no que se refere às questões da mídia-educação e do letramento digital, as práticas educativas propostas pelos formadores de professores também se mostram pouco inovadoras quando eles optam por integrar as TICs – eles acabam permanecendo baseados nos modelos tradicionais de conceber o ensino e a aprendizagem. Além do papel exercido pelas diretrizes orientadoras, é preciso considerar, também, que o entendimento pedagógico que permeia a integração das TICs mantém estreita relação com a perspectiva educativa de cada professor – sendo que, de modo geral, as TICs são compreendidas como meios/recursos que servem para o tratamento dos conteúdos estabelecidos pelo currículo. As formações/capacitações realizadas pelas instituições de ensino estão entre as alternativas para superar essa realidade, auxiliando os formadores de professores a lidar de forma técnica e pedagógica com as TICs. As políticas, contudo, são pouco eficazes quando se refere a esse tema, e isso se reflete na prática pedagógica dos professores, que apresentam muitas dificuldades para se apropriar dessas tecnologias e incluí-las na prática docente.

Com exceção dos componentes curriculares específicos que tornam obrigatória a presença das TICs, essa pesquisa mostrou que a contextualização da temática em outros componentes curriculares e em práticas pedagógicas desenvolvidas em outras esferas do currículo – isso é, para além das salas de aula –, está vinculada ao interesse pessoal e das apropriações sociais das tecnologias pelos formadores de professores, e não como resultado de um programa pedagógico instituído e voltado à temática das TICs. Situações como essa podem estar relacionadas ao fato

de que não foi possível encontrar referências diretas aos termos ‘mídia-educação’, ‘cultura digital’ ou ‘multiletramentos’ – dentre esses, ‘letramento midiático’ e ‘letramento digital’ – nos documentos institucionais analisados. Também são raros os espaços de discussão envolvendo esse tema na perspectiva crítica ou sociológica, mas predomina a orientação para a introdução das tecnologias – dentre elas as de informação e comunicação, voltadas ao desenvolvimento das competências técnicas e da didática transmissiva.

Tufte e Christensen (2009) assinalam que isso pode ser um indício de que ainda não há um consenso sobre como as TICs devem ser inseridas nas propostas educativas das universidades, sobretudo no que se refere à sua tripla dimensão (como ferramenta, objeto de estudo e meio de expressão e produção/criação). Isso mostra, ainda, que a temática das TICs não foi incorporada à cultura acadêmica e, logo, às práticas pedagógicas, sendo entendidas, quando muito, na dimensão técnico-instrumental. Mesmo enfatizando a abordagem técnica das TICs, as políticas institucionais referem-se, em menor proporção e destaque, à dimensão crítica das tecnologias, sugerindo que as propostas de cursos considerem a sua dimensão de objeto de estudo. Nesse contexto, as observações e entrevistas mostraram que a introdução das TICs a partir da sua problematização pedagógica e crítica, apesar de mínima, tem sido abordada por alguns professores – sobretudo nas experiências que ocorrem fora ou paralelamente ao currículo dito oficial/tradicional, como as propostas de pesquisa e extensão, das quais os projetos de produção radiofônica são um exemplo.

Em relação à dimensão tecnológica, as políticas analisadas apresentam uma atenção acentuada ao oferecimento e à manutenção, nos cursos, dos recursos tecnológicos que são considerados, atualmente, ferramentas básicas para as atividades educativas – isso em função de sua presença constante e utilização, como computadores, projetor multimídia, rede de internet *wifi*, ambiente virtual de aprendizagem, bases de dados digitais e, ainda, espaços de aprendizagem, como os laboratórios de informática.

As observações feitas e os relatos dos formadores de professores coletados para esta pesquisa mostraram que a realidade, nos casos estudados, aponta para uma situação diferente. Apesar de haver ênfase na aquisição e distribuição de equipamentos e recursos tecnológicos, os problemas com a infraestrutura relativos às TICs são recorrentes. Nos

depoimentos, por exemplo, há destaque para a falta de equipamentos, a dificuldade para adquirir *softwares* educacionais, os problemas de suporte de rede (a internet é muito lenta) e o insuficiente suporte técnico e de manutenção dos computadores – incluindo também a falta de apoio pedagógico em relação às TICs. Esses são alguns dos obstáculos que os formadores de professores enfrentam quando decidem desenvolver atividades pedagógicas envolvendo as TICs.

De acordo com Kenski (2007, p. 53), “independentemente dos avanços, as tecnologias ainda durante um bom tempo vão continuar a nos trazer alguns problemas e desafios individuais e coletivos para resolver”. Por exemplo, os problemas associados à falta de equipamentos e à dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos e aos espaços de aprendizagem formam algumas barreiras a serem superadas pelos formadores de professores no contexto das universidades estudadas.

A realidade descrita mostra que muito do que é idealizado pelas políticas está longe de ser uma realidade nos cursos estudados, que apresentam sérias dificuldades relacionadas à infraestrutura tecnológica. As políticas institucionais sobre a educação a distância (EaD) enfatizam muito essa realidade, sobretudo por se entender que as TICs são um recurso importante que as universidades devem requerer para, dentre outros motivos, ampliar a oferta de ensino. A pesquisa realizada, porém, mostrou que as atuais condições de infraestrutura referentes às TICs que atualmente estão disponíveis nos cursos e universidades limitam experiências envolvendo o emprego das ferramentas utilizadas pela educação a distância. Além disso, propostas dessa modalidade de ensino acabam tendo problemas para avançar, mantendo-se tímidas e isoladas em projetos, sem serem sistematizadas e institucionalizadas. Alguns formadores de professores destacam a ausência com o trato pedagógico da educação a distância nas políticas institucionais, o que tem sido um dos fatores limitadores da apropriação dessas ferramentas no ensino.

A quase ausência de discussão sobre a educação a distância nas entrevistas com os formadores de professores e nas práticas observadas pode ser entendida como uma confirmação da pouca interação deles com os recursos utilizados no ensino a distância. Isso apresenta relação com dois aspectos: os problemas de disponibilidade e acesso aos recursos tecnológicos e a falta de conhecimento/formação adequada sobre a EaD. Essas seriam as primeiras condições para que essa modalidade de educação aconteça, seguidas das formas de interação pedagógica com as

TICs. Tais problemáticas relacionadas à dimensão tecnológica são compartilhadas entre os formadores de professores das diferentes instituições estudadas, sendo que as questões de infraestrutura representam um peso importante no momento de planejar e desenvolver atividades educativas com as TICs, podendo até restringir o seu desenvolvimento.

Outra questão a ser enfrentada diz respeito à pouca atenção à dimensão pedagógica das TICs por parte das políticas institucionais: ao priorizar a inovação tecnológica, os aspectos didático-pedagógicos de ensinar e aprender utilizando as TICs ficaram em segundo plano. Nesse sentido, se há a intenção de que as TICs sejam inseridas nos processos educacionais a partir do uso crítico e criativo, é necessário dedicar a esse tema mais espaço. É necessário entender que a integração dessas tecnologias não compreende apenas mudanças nas estruturas físicas e tecnológicas, mas também curriculares e pedagógicas, além de investimentos em formação dos formadores. É preciso tornar possível o desenvolvimento de práticas significativas de aprendizagem com as TICs.

## DIMENSÃO PEDAGÓGICA DAS EXPERIÊNCIAS COM AS TICS

A partir desse eixo de discussão, é feita uma reflexão sobre as evidências que surgem das experiências pedagógicas envolvendo as TICs nos contextos analisados. Considerando a organização dos cursos que fizeram parte desta pesquisa, percebe-se que a abordagem da dimensão pedagógica das TICs é tratada nos currículos das seguintes formas: 1) por meio da inserção de componentes curriculares específicos sobre a temática das TICs; 2) em associação a outros componentes curriculares que não tratam especificamente sobre as TICs – ou seja, o tema é inserido de forma complementar; ou 3) em projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos por professores vinculados aos cursos estudados.

É possível perceber, sobre as formas como se estabelecem as citadas práticas pedagógicas que envolvem as tecnologias no currículo, que, há algum tempo, as tecnologias de informação e comunicação estão presentes nas instituições de ensino e fazem parte do cotidiano educacional. Mais recentemente, houve um incremento considerável na introdução de novas tecnologias digitais em todos os níveis de ensino, do básico ao superior, as quais têm gerado a necessidade de novos letramentos. Esta pesquisa mostrou que os professores inovaram quanto



às TICs introduzidas na sua prática pedagógica, dando lugar à entrada do computador, de *softwares* educacionais, da internet e de recursos tecnológicos (filmadoras, máquina fotográfica digital, *tablets*, celular, *datashow* etc.). Por outro lado, verificou-se que a inovação tecnológica em si mesma não é suficiente para alterar o cenário pedagógico. Essa situação fica mais evidente quando os investimentos das universidades para a aquisição de melhores e mais avançados equipamentos tecnológicos são contrastados com o efeito, até aqui limitado, disso no uso pedagógico das TICs – especialmente porque as práticas docentes não se renovam.

Em muitos contextos, as TICs são empregadas pelo professor apenas como recurso didático ou como suporte para transmitir os conteúdos, sem implicar novas formas de ensinar que possam atender às novas formas de aprender que surgem na perspectiva dessas tecnologias. Parece que, se as ferramentas tecnológicas fossem retiradas, a aula seguiria normalmente, porque a sua introdução não representa uma transformação qualitativa do processo educativo. Cenários como esse podem ser visualizados nos currículos estudados, sendo predominantes, sobretudo naqueles componentes curriculares específicos sobre as TICs e de caráter obrigatório, mas não se limitam a eles – estão presentes, também, em projetos educativos e em componentes que abordam as TICs de forma complementar, por exemplo.

É importante destacar que os componentes curriculares são frutos de uma estrutura curricular que está organizada em uma perspectiva de ensino disciplinar e que dá ênfase aos conhecimentos considerados específicos ou competências básicas de cada profissão. Essa estrutura reserva poucos espaços para a problematização pedagógica de concepções e temáticas oriundas da cultura e do contexto social, ainda pouco estudadas nas visões tradicionais de currículo, como é o caso da mídia-educação.

Dessa forma, boa parte dos componentes curriculares e projetos analisados no âmbito das TICs apresenta uma visão tecnicista e instrumental das tecnologias, inserindo-as no currículo a partir das suas funcionalidades técnicas – sendo recursos eficientes para a transmissão do conteúdo – e do domínio dessas funções técnicas – como o desenvolvimento de competências técnicas para o uso das tecnologias. Nesses casos, como aponta Belloni (2010), a compreensão das técnicas como ferramentas a serviço da criatividade não é considerada, assim

como a compreensão da autonomia e da colaboração/cooperação entre estudantes e professores. Além disso, priorizando a dimensão técnica, muito pequena é a contribuição para a compreensão das TICs como meios de interação social na perspectiva dialógica – ao contrário, há um reforço na lógica mercantilista e instrumental das tecnologias. Assim, a discussão pedagógica parece não ter muita importância, parece não receber a atenção necessária quando se trata da temática das TICs, pois a centralidade está nas questões técnicas associadas às ferramentas tecnológicas.

O problema que vem sendo descrito, contudo, não está apenas no trabalho do formador de professor (e aqui é preciso considerar a falta de adequada formação dele), mas na estrutura fechada e disciplinar com que os programas de ensino são construídos. O uso pedagógico das TICs requer, além da introdução das TICs nos processos de ensino e de aprendizagem, que se repense a organização do currículo, no sentido de criar condições mais favoráveis para a aprendizagem colaborativa, autônoma e problematizadora no âmbito das TICs.

Esta pesquisa também evidenciou que, dentro da estrutura curricular disciplinar, da ênfase ao viés técnico-instrumental das TICs e ao saber e fazer técnico, a abordagem pedagógica dessa temática fica condicionada aos ditos componentes curriculares específicos, geralmente desenvolvidos por professores especialistas em informática ou em carreiras ligadas à área das Ciências Exatas – como nos componentes Introdução à Informática, Tecnologias Digitais e Educação (UFFS) e Instrumentalização Digital (UNILA), lecionados por professores com formação em Ciência da Computação e/ou Matemática. Além disso, nas observações do cotidiano das instituições e nas entrevistas, foi possível perceber que uma parte dos professores nas universidades pesquisadas não considera a abordagem sobre TICs algo que possa ser associado para além da questão do suporte metodológico à sua área de atuação. Esse fato também reforça a inserção das TICs de forma isolada em componente curricular específico ou autônomo.

Nesse sentido, retoma-se a ênfase à necessidade de conceber a integração curricular das TICs a partir da perspectiva transversal, defendida por Gonnet (2004), e das dimensões técnica, crítica e produtiva da mídia-educação – que também são elementos essenciais para o letramento digital. Ao compreender a transversalidade das TICs como um tema que perpassa todo o currículo, cada professor passa a ser também

responsável por tratar, pedagogicamente, da temática das TICs, de modo que ela não se torne restrita a um componente curricular em particular ou, então, associada à tarefa de um único professor. Dessa forma, poderiam surgir novas problematizações sobre as TICs, preparando os futuros professores para com elas interagirem, para que estejam preparados para analisá-las, compreendê-las e recriá-las de um modo que essa interação seja crítica, participativa e democrática, como sugere Perrotti (2008).

Por outro lado, não é possível falar de uma visão e de uma forma de apropriação das TICs no currículo. O que a pesquisa mostrou foi a existência de algumas (poucas) propostas com as TICs na perspectiva crítica e/ou produtiva, como ocorre no ensino dos componentes curriculares Educação Física e Mídia (Unipampa) e Tecnologias Digitais e Educação e Currículo da Educação Básica (UFFS) ou nas atividades de extensão, como os projetos relacionados à produção radiofônica. Dessa forma, uma das preocupações manifestadas por alguns professores consiste no desenvolvimento de competências críticas de leitura das mensagens veiculadas pelas TICs, que tem relação com o paradigma do pensamento crítico – abordado pelos estudos da mídia, sobretudo os surgidos na Inglaterra no final dos anos 50, nos quais a mídia-educação é entendida como estratégia para a leitura crítica dos meios, conforme explicado por Rivoltella (2012).

A introdução da discussão sobre as TICs a partir da perspectiva da leitura e análise crítica busca contribuir com a formação crítica dos futuros professores diante das mensagens transmitidas pelos diferentes suportes tecnológicos, preparando-os para a leitura reflexiva e contextualizada das TICs. Segundo Bourdieu (1997), a reflexão crítica é um modo importante para desvelar e ao mesmo tempo estabelecer uma contraposição às formas de instrumentalização que os meios sugerem/impõem.

É necessário reconhecer a importância da desconstrução crítica dos discursos hegemônicos das TICs tradicionais (mídia de massa), das suas mensagens. Esse é um dos passos fundamentais para uma educação que visa o esclarecimento e a autonomia. Apesar disso, os professores entrevistados relataram que a dimensão crítica das TICs é tratada no currículo de forma complementar, ou seja, não está sistematizada e, quando aparece, é atrelada ao interesse de cada formador e às suas possibilidades de inserir a problematização da dimensão crítica no plano de ensino.

Além da análise crítica e do desvelamento dos discursos midiáticos, é importante a perspectiva que corresponde à elaboração de alternativas para superar esses discursos, no que diz respeito às propostas de criação e de produção de novos meios de comunicação e novas linguagens. No entanto, ainda que as novas tecnologias favoreçam a produção, a circulação e o compartilhamento de conteúdos e que isso esteja motivando cada vez mais os formadores de professores a utilizar as diferentes TICs, o seu uso produtivo está mais ligado, em grande parte, à esfera pessoal – os formadores de professores criam *sites*, blogs, perfis em redes sociais, etc. Foram poucas as experiências observadas que tratavam da dimensão expressivo-produtiva com sentido pedagógico.

Dentre as propostas observadas, trabalhos que apresentam duplo viés se mostraram comuns, propondo uma perspectiva técnico-instrumental e produtiva. O Plano de Ensino do componente curricular Tecnologias Digitais e Educação (UFFS) ilustra bem esses casos, ao objetivar “tornar os alunos aptos a lidarem com as tecnologias de informação e comunicação nas suas atividades práticas, encorajando-os na criação e utilização de *softwares* e aplicativos em sala de aula e na criação e gestão de projetos educacionais com o uso de novas tecnologias” (Plano de Ensino, 2013).

Como já ressaltado, o uso instrumental das tecnologias é predominante nas práticas pedagógicas observadas, mas não é possível descartar a presença, ainda que mínima, da perspectiva produtiva. Contudo, o sentido pedagógico dessas experiências relacionadas à produção/criação está, em grande parte, relacionado ao saber empregar corretamente as funcionalidades técnicas que as ferramentas tecnológicas apresentam, não exatamente à dimensão crítica e reflexiva do que se produz. Por essa razão, o viés técnico-instrumental prevalece no sentido pedagógico dessas atividades de produção.

Algumas propostas relacionadas com a produção de programas radiofônicos presentes nos três contextos estudados apresentavam-se mais próximas das questões da mídia-educação, pois se percebe uma vivência de situações verdadeiras de comunicação e de educação. Nesses projetos, os principais pontos em comum são o interesse em produzir novos conteúdos para o rádio, que estejam mais próximos da realidade social das comunidades ouvintes dos programas, e também a contribuição com a formação cultural dos ouvintes – sendo que os programas

acompanhados/observados foram/são construídos e transmitidos por estudantes e professoras de cursos das três universidades.

O envolvimento com os projetos das rádios permitiu aos integrantes aprenderem sobre o funcionamento do suporte tecnológico, sobre como se produz um programa de rádio e sobre como elaborar pautas e roteiros. Eles se envolvem na pesquisa sobre os conteúdos propostos para os programas, selecionam as músicas e utilizam recursos tecnológicos (como computador e internet – especialmente as redes sociais). No caso de programas gravados, eles ainda aprendem como e para que finalidade editar. Esse fato destaca que, ao propor atividades de produção, novas habilidades de manusear as tecnologias são requeridas e aprendidas, assim como novas competências de escrita, leitura e interpretação dos conteúdos. Esse tipo de atividade de produção envolve a presença das três dimensões da mídia-educação e do letramento digital, embora haja uma acentuada atenção aos usos técnicos das tecnologias digitais.

O cenário descrito neste trabalho mostra que, apesar da existência de propostas com características da mídia-educação, elas ainda são pouco numerosas, além de as abordagens com as, para as e por meio das TICs relacionadas ao letramento digital serem ainda mais reduzidas. Foi observada uma tendência nas práticas curriculares que envolvem o letramento digital – sobretudo nos componentes curriculares –: em geral, ele é tratado, pedagogicamente, sob o viés da competência digital – ou seja, há prioridade, quase sempre, para a interatividade técnica com as ferramentas de informática e tecnologias digitais<sup>120</sup>.

A hipótese inicial de investigação apresentada para esta pesquisa foi baseada na crença de que as universidades recém-criadas – devido ao ineditismo das suas propostas e por se originarem a partir de um contexto fortemente implicado e transformado pelas tecnologias de informação e comunicação e pela cultura digital – poderiam apresentar novas formas de tratamento e de integração curricular das TICs. Tal hipótese, porém, não se confirmou. De modo geral, vimos que os currículos priorizam a organização do ensino a partir da perspectiva tradicional e disciplinar e,

---

<sup>120</sup> Por outro lado, é preciso reconhecer que apesar das poucas evidências registradas no âmbito das TICs na formação de professores, as mesmas podem ser consideradas como possibilidades (ou brechas) de mudanças dentro dos currículos estudados, fomentando, em alguns casos, novas experiências educativas com as tecnologias.

nesse sentido, as interações com as TICs ocorrem, principalmente, em componentes curriculares autônomos, que enfatizam a dimensão técnico-instrumental e a competência digital. São poucos, portanto, os espaços curriculares que possibilitam a integração e contextualização das TICs nas práticas educativas para além do contexto disciplinar e isolado.

Para que a situação seja transformada é necessário que um número maior de professores esteja envolvido com essa temática no currículo. Isso está relacionado com a formação dos formadores de professores na perspectiva das TICs, discutida a seguir.

## FORMAR OS FORMADORES DE PROFESSORES

O eixo de discussão desenvolvido nesta subseção – a formação dos formadores de professores – se originou a partir das questões de investigação e dos dados desta pesquisa, que apontaram para um cenário um pouco diferente do imaginado no início deste estudo. As formações dos formadores de professores são poucas e pontuais no âmbito das TICs. Em geral, elas são voltadas, principalmente, à dimensão tecnológica – ou seja, ao ensino de competências técnicas e digitais. Diante desta realidade, procurou-se estabelecer uma reflexão sobre esse contexto, bem como sobre algumas saídas que os formadores encontram para transpor as lacunas na formação continuada sobre as TICs.

A adequada formação dos formadores de professores em competências vinculadas às TICs é um tema discutido em diferentes estudos científicos (BELLONI, 2005, 2010; FANTIN, 2006, 2012; BUCKINGHAM, 2007, 2010; SANCHO; ALONSO, 2012) e apontado nos relatos dos próprios formadores de professores que participaram dessa pesquisa como sendo um dos eixos centrais para a inserção curricular das TICs na perspectiva da mídia-educação e do letramento digital. Por outro lado, as políticas institucionais parecem estar distantes dessa questão, que seria inexistente nos documentos que regem e orientam os programas e planos de ensino das instituições estudadas se não fossem algumas poucas referências, de caráter generalista, à importância de capacitar os docentes<sup>121</sup> para a utilização dos recursos

---

<sup>121</sup> Nas universidades estudadas, os cursos de formação continuada são ofertados para todos os docentes, sem divisões por cursos ou áreas de atuação. Por isso, utilizamos a palavra “docente” quando queremos nos referir ao coletivo de professores universitários que participam das formações.

tecnológicos disponíveis e de alguns cursos de capacitação sobre o uso de ferramentas como o ambiente virtual de aprendizagem *moodle*, oferecidos aos docentes pelas instituições.

Essa questão se torna, de certa forma, paradoxal quando são observados os seguintes fatos: 1) as políticas institucionais orientam para o uso das TICs nas práticas educativas desenvolvidas pelos docentes em diferentes âmbitos: ensino, pesquisa e extensão; 2) as mesmas políticas não dedicam atenção à formação continuada dos formadores de professores para a temática das tecnologias e não apresentam uma diretriz pedagógica e orientadora de como essa inserção das TICs pode ser feita.

Segundo Zanchetta Jr. (2009), a introdução das tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional não ocorre de forma equilibrada no Brasil: enquanto a expansão e o aprimoramento dos elementos referentes à dimensão tecnológica ganham maior enfoque, os programas de preparação de professores para o uso das tecnologias ainda seguem mais tímidos. Para o autor, predomina o “autodidatismo”<sup>122</sup> por parte dos professores – ou seja, eles aprendem a lidar com as ferramentas tecnológicas por meio de formas espontâneas e das experiências fora da sala de aula, transpondo essas novas aprendizagens para o contexto da sala de aula ou educativo. A respeito de situações como essa, Sancho (2006) chama a atenção para o fato de que é, relativamente, mais fácil investir na compra de equipamentos do que em ações de caráter pedagógico ou formativo, como a formação continuada dos professores que atuam em cursos de formação de professores.

De modo geral, conforme os formadores de professores, a formação continuada para os docentes não é algo sistemático ou constante: ocorre esporadicamente, sendo realizada, na maioria das vezes, em formato de mini-curso. Há, também, uma tendência de que elas sejam ofertadas quase sempre com as mesmas temáticas. Em relação às TICs, por exemplo, os cursos de capacitação oferecidos se restringem basicamente ao ambiente *Moodle* e, no caso da UFFS, também à lousa digital. Outro aspecto que gera insatisfação entre os formadores de professores é a metodologia utilizada nos cursos de capacitação, que tende a ser excessivamente teórica e desconectada da prática.

---

<sup>122</sup> É muito importante que os formadores de professores desenvolvam competências de autodidaxia e autônomas relacionadas à sua aprendizagem. Também é fundamental, contudo, a oferta sistemática e institucionalizada de orientação e de apoio ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes.

Os cursos de formação continuada, da forma como são organizados, não auxiliam os formadores de professores que desconhecem o funcionamento do ambiente virtual de aprendizagem (sobretudo no que se refere ao manejo técnico da ferramenta tecnológica) e que estão tendo os primeiros contatos com a temática por meio dessas formações – ou seja, os professores que possuem um conhecimento técnico muito básico das TICs e que precisam, antes de tudo, aprender a utilizar as ferramentas tecnológicas. Ao mesmo tempo, tais cursos não se mostram atrativos nem significativos para a capacitação dos formadores de professores que já dominam tecnicamente a ferramenta e buscam se apropriar de novas aprendizagens, especialmente no que diz respeito da sua integração pedagógica nas atividades educativas e na prática docente.

Outra questão evidenciada por esta pesquisa está atrelada ao fato de que as formações ofertadas pelas instituições não possuem caráter obrigatório. Isso, acredita-se, está relacionado à ausência de uma política definida e concreta para a formação continuada dos docentes. Com isso, muitos professores optam por não participar dos poucos cursos oferecidos, priorizando a realização de outras tarefas profissionais –, que são muitas, como mostrou o campo de pesquisa, uma vez que os formadores de professores se envolvem, além das atividades de ensino, com trabalhos de pesquisa, extensão e de gestão acadêmica, apresentando carga horária elevada e excesso de trabalho<sup>123</sup>.

Além de não priorizarem a participação nas formações oferecidas, os formadores de professores apresentam dificuldades com o trato pedagógico das TICs, em como inserir as ferramentas tecnológicas como parte integrante do plano de ensino e de aula, para ir além da perspectiva metodológica, de suporte técnico. Tais formações, portanto, têm se mostrado ineficientes também nesse sentido, pois não atendem aos interesses e às necessidades dos formadores de professores e não conseguem ajudá-los a integrar as tecnologias à sua prática docente. Tal situação faz com que os formadores de professores, com receio de arriscar, prefiram permanecer afastados dessa temática ou utilizem as TICs apenas como suporte para transmissão de conteúdo.

As formações ofertadas nas instituições estudadas apresentam suas particularidades. Na UNILA, até o momento da realização do campo de

---

<sup>123</sup> Muitos docentes, conforme observado no campo de pesquisa, apresentam sobrecarga principalmente com as atividades relacionadas ao ensino, o que decorre do limitado número de professores nos cursos estudados.



pesquisa, não havia sido oferecido um curso de formação aos docentes que envolvesse as TICs. Nessa universidade, esses cursos são focados, sobretudo, nas capacitações regulares voltadas à área de línguas (portuguesa e espanhola), tendo em vista a característica bilíngue do ensino. Nessa universidade, portanto, as TICs não são uma das prioridades na formação continuada dos docentes, seja porque a universidade é jovem e não possui uma política de formação docente organizada, seja porque o tema parece não despertar o interesse da comunidade docente como um todo. Não é possível, porém, fazer afirmações conclusivas sobre as razões que levam o tema das TICs a ser deixado de lado nessas formações, uma vez que esta pesquisa não investigou a forma como são escolhidos os assuntos abordados nesses espaços formativos nem o nível de participação dos professores em tais decisões.

Diante desse cenário e das poucas aproximações formativas estabelecidas pelas políticas institucionais com as TICs, formadores de professores que demonstram maior interesse pela temática em questão têm se empenhado, individualmente, a estudar e a pesquisar sobre tais tecnologias, visando inseri-las pedagogicamente no âmbito educativo. Dessa forma, eles buscam introduzir o tema das TICs nos currículos de cursos de formação de professores, recorrendo, em grande parte, à sua capacidade de agir autonomamente e de autoformar-se – ou seja, à sua capacidade de aprender coisas novas de forma inédita (BELLONI, 2010) e depois transpor essas aprendizagens para contextos diferentes, como a sala de aula.

Dentre as estratégias que os formadores de professores ouvidos têm utilizado para se preparar para agir pedagogicamente com as TICs, ressalta-se, além das experimentações durante as aulas, a participação em eventos acadêmico-científicos. Isso possibilita a avaliação e reflexão das práticas realizadas e também o diálogo com outros professores e profissionais da educação que se dedicam ao mesmo objeto de estudo, o que contribui com a qualificação do trabalho desenvolvido a partir das observações críticas que são compartilhadas. Nesses contextos, ocorrem interações entre docentes e troca de conhecimentos – que geram novas aprendizagens dotadas de sentido colaborativo e que podem resultar em motivação para novas práticas com as TICs.

Por outro lado, não foi percebida a manifestação de situações colaborativas entre os formadores de professores no âmbito institucional

dos cursos estudados; isso é decorrente da própria organização curricular disciplinar, que dificulta o compartilhamento de momentos de formação e de aprendizagens mais colaborativas ou cooperativas. De modo geral, os contextos pesquisados permitiram a percepção de algumas experiências no âmbito das TICs, pontuais e isoladas, que são introduzidas e integradas à prática docente por uma parte dos formadores de professores. Mesmo que muitos formadores de professores utilizem as ferramentas tecnológicas como suporte didático e metodológico, são poucos os que se apropriam dessas tecnologias de forma pedagógica e crítica.

A quase inexistência de formações sobre as tecnologias ofertadas aos formadores de professores implica a reprodução das práticas docentes. A problematização dessas tecnologias fica restrita a um pequeno grupo de formadores de professores que, de forma independente e com um pouco de ousadia, tem procurado inserir e experimentar o uso dos recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas. Com isso, as abordagens envolvendo as TICs no currículo também tendem a ser bastante reduzidas.

Uma das grandes questões a serem enfrentadas pelos cursos de formação de professores consiste na superação do mero ensinar a utilizar tecnicamente as TICs, buscando ampliar os conhecimentos e habilidades sobre as tecnologias, envolvendo seus modos de funcionamento, linguagens e significados. Pensar a incorporação das TICs a partir da dimensão pedagógica e dos novos letramentos se mostra como um desafio, porque os estudantes que chegam à universidade estão cada vez mais ambientados com as ferramentas tecnológicas e as utilizam com facilidade – sendo considerados alfabetizados digitalmente porque apresentam domínio das competências técnicas das TICs –, mas não conseguem lidar de forma crítica, criativa e autônoma com essas tecnologias, nem empregá-las como meios significativos e inovadores das práticas educativas. Eles acabam restritos à reprodução do tecnicismo na educação por meio da inserção de novos aparatos tecnológicos.

Os resultados da pesquisa evidenciam, como um todo, que os currículos das novas universidades não estão contribuindo para que a formação dos futuros professores nas áreas estudadas (Educação Física, Pedagogia e Ciências da Natureza) esteja mais próxima das questões da mídia-educação e do letramento digital. A futura geração de professores tende a continuar com profundas dificuldades em intervir

pedagogicamente com as ferramentas tecnológicas e midiáticas no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

- AGUADED GÓMEZ, José Ignacio; PÉREZ RODRÍGUEZ, María Amor. Medios de Comunicación de masas: la prensa, la radio, la televisión y su tratamiento educativo. Páginas 77-98. In: SERNA, Manuel Cebrián de la; GALLEGO ARRUFAT, María Jesús (Orgs.). **Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento**. Madrid: Pirámide, 2011, 240p.
- ALONSO, Cristina Cano. La evolución de las políticas de uso de las TIC en la educación en Cataluña. Páginas. 21-33. In: SANCHO, Juana Maria; ALONSO, Cristina Cano. (Orgs.). **La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas**. Barcelona: Octaedro, 2012, 172p.
- ALONSO, Cristina *et al.* La escuela Colònia Güell. Lo que sucede en buena parte de los centros de primaria que promueven las TIC. Páginas. 115-138. In: SANCHO, Juana Maria; ALONSO, Cristina Cano. (Orgs.). **La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas**. Barcelona: Octaedro, 2012, 172p.
- AZEVEDO, Victor de Abreu. **Jogos Eletrônicos e Educação: construindo um roteiro para sua análise pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação), PPGE/UFSC, Florianópolis, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 280p.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação: polêmicas do nosso tempo**. 2ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2005, 102p.
- \_\_\_\_\_. **Crianças e Mídias no Brasil: cenários de mudanças**. Campinas: Papyrus, 2010, 352p.
- \_\_\_\_\_. Mídia-educação: contextos, histórias e interrogações. Páginas. 31 - 56. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. (Orgs.). **Cultura Digital e Escolas: Pesquisa e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012, 368p.
- BETTI, Mauro. **A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física**. Campinas: Papyrus, 1998, 159p.
- BIANCHI, Paula. **Formação continuada em Mídia-Educação (Física): ações colaborativas na rede municipal de Florianópolis/SC**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), PPGEF/UFSC. Florianópolis, 2009.
- BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação & Sociedade: Dossiê: os saberes docentes e a sua formação**, Campinas, n.

- 74, p.11-26, abr. 2001. Disponível em:  
<<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100002>> Acesso em 05 jul. 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997, 144p.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola. 2007, 304p.
- BUCKINGHAM, David. A posição da produção: a educação para a mídia e a produção de mídia pelos jovens no Reino Unido. In: CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecilia von (Orgs.). **A Criança e a mídia: imagem, educação, participação**. São Paulo: Cortez/Brasília: Unesco, p. 251-262, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001278/127896por.pdf>> Acesso em 10 set. 2012.
- \_\_\_\_\_. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. In: **Revista Educação e Realidade**, v. 35, n.3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)> Acesso em: 05 jul. 2012.
- CASSANY, Daniel; AYALA, Gilmar. **Nativos e imigrantes digitais en la escuela**. In: CEE Participación Educativa, n. 9, p. 53-71, nov., 2008. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n9-ayala-gilmar.pdf>> Acesso em 14 out. 2014.
- COPE, Bill; KALANTZIS. Multiliteracies: New literacies, new learning. In: **Pedagogies Journal**, n. 4, p. 164-195, 2009. Disponível em: <[http://newlearningonline.com/\\_uploads/pedagogiesmlitsarticle.pdf](http://newlearningonline.com/_uploads/pedagogiesmlitsarticle.pdf)> Acesso em 25 mar. 2014.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associado, 1991, 120p.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009, 128p.
- \_\_\_\_\_. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 2012, 293p.
- FANTIN, Monica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006, 262p.
- FANTIN, Monica. Do mito de Sísifo ao voo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola Estação Cultura. Páginas 145-171. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. (Orgs.). **Liga, roda,**

**clica**: estudos em mídia, cultura e infância. São Paulo: Papirus, 2008, 176 p.

FANTIN, Monica. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. Páginas 57-92. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. (Orgs.). **Cultura Digital e Escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012, 368p.

FANTIN, Monica. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. In: **Currículo sem fronteiras**. Blumenau, v. 12, n. 2, p. 437-452, mai./ago. 2012. Disponível em:

<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/fantin.pdf>>

Acesso em 20 mar. 2014.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. In: **Olhar de professor**. Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em:

<<http://www.revistas2.uepg/index.php/olhardeprofessor>> Acesso em 15 mai. 2013.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. Apresentação. Páginas 7-11.

In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. (Orgs.). **Liga, roda,**

**clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papirus, 2008, 176p.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. In: **Perspectiva**. Dossiê Educação, Comunicação e Tecnologia. Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 69-96, jan./jun. 2009. Disponível em:

<<file:///C:/Users/X/Downloads/13128-41225-1-PB.pdf>> Acesso em 20 jun. 2012.

FANTIN, Monica, RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. Páginas 95-146. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. (Orgs.). **Cultura Digital e Escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012, 366p.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá.

**Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa). Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>

Acesso em 05 jul. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª Edição. São Paulo: Atlas, 2007, 206p.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. Páginas 127 – 144. In: FANTIN, Mônica; GIRARDELLO, Gilka (Orgs.). **Liga, roda, clic:** estudos em mídia, cultura e infância. São Paulo: Papyrus, 2008, 176p.

GIRARDELLO, Gilka; OROFINO, Isabel. Crianças, cultura e participação: um olhar sobre a mídia-educação no Brasil. In: **Revista Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo, v. 9, n. 25, p. 73-90, ago. 2012. Disponível em:

<<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/312/pdf>> Acesso em 06 set. 2014.

GONNET, Jacques. **Educação e Mídias**. São Paulo: Loyola, 2004, 102p.

GOVERNO FEDERAL. **DECRETO nº 6.755** de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)> Acesso em 05 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. Lei 9.394/96. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em 05 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **PARECER CNE/CP 09 de 2001**. Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em 05 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Disponível em

<[file:///C:/Users/X/Downloads/pne\\_redacao\\_final\\_ccjc.pdf](file:///C:/Users/X/Downloads/pne_redacao_final_ccjc.pdf)> Acesso em 05 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002**.

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)> Acesso em 05 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**.

Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES022002.pdf>> Acesso em 05 abr. 2011.

GUTIÉRREZ, Alfonso. Educar para los medios en la era digital. In:

**Comunicar**. Huelva, v. XVI, n. 31, p. 451-456, 2008. Disponível em: <[file:///C:/Users/X/Downloads/Comunicar-31-Gutierrez-%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/X/Downloads/Comunicar-31-Gutierrez-%20(1).pdf)>

Acesso em 14 out. 2014.

GUTIÉRREZ, Alfonso; TYNER, Kathleen. Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. In: **Comunicar**. Huelva, v. XIX, n. 38, p. 31-39, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/X/Downloads/Comunicar-38-Gutierrez-Tyner-31-39.pdf> Acesso em 25 set. 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 2011, 152p.

\_\_\_\_\_. **Teoria do Agir Comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. Volume 1. Trad. SOETHE, Paulo Astor. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012, 710p.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011, 440p.

KARSENTI, Thierry; VILLENEUVE, Stéphane; RABY, Carole. O uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação na formação dos futuros docentes no Quebec. In: **Educação e Sociedade**. Especial. Campinas, vol. 29, n. 104, p. 865-889, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1129104.pdf>> Acesso em 10 out. 2014.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. Páginas 101-128. In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **Alienígenas em sala de aula**. 11ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2013, 237p.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007, 144p.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias e Tempo Docente**. Campinas: Papirus, 2013, 176p.

KREUSBURG MOLINA, Rosane Maria. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. Páginas 101-111. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: Alternativas metodológicas. 3ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2010, 176p.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula**. Madrid: Morata, 2008, p. 272.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em:



- <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em 20 ago. 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. Páginas 09-29. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31ª Edição. São Paulo: Vozes, 2012, 108p.
- \_\_\_\_\_. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. Páginas 61-77. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31ª Edição. São Paulo: Vozes, 2012, 108p.
- MIRANDA, Lyana Virgínia Thediga de. **Multissensorialidades e aprendizagens: usos das tecnologias móveis pelas crianças na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação), PPGE/UFSC. Florianópolis: 2013.
- MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. Páginas 113-146. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 3ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2010, 176p.
- NASCIMENTO, Anna Christina Theodora Aun de Azevedo. A integração das tecnologias às práticas escolares. In: **Pesquisa TIC educação 2012: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. Disponível em: <<http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2012.pdf>> Acesso em 20 ago. 2014.
- NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. Páginas 61- 99. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 3ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010, 176p.
- ORNELLAS, Adriana *et al.* El Instituto Salvador Espriu. Acercar la enseñanza al mundo actual. Páginas: 35-60. In: SANCHO, Juana María; ALONSO, Cristina Cano. (Orgs.). **La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas**. Barcelona: Octaedro, 2012, 172p.
- PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**. Entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011, 352p.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Educarse en la era digital**. Madrid: Morata, 2012, 336p.

- PERROTTI, Edmir. Estação Memória: novos caminhos da mediação e da apropriação cultural. Páginas 13-24. In: FANTIN, Mônica; GIRARDELLO, Gilka (Orgs.). **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. São Paulo: Papyrus, 2008, 176p.
- PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de Tecnologia**. Volume I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005, 532p.
- PIOVANI, Verônica Gabriela Silva. **Escola, tecnologia e sociabilidade na Educação Física**: intercâmbios pedagógico-culturais no âmbito do Plano CEIBAL e do PROUCA. Dissertação (Mestrado em Educação Física), PPGEF/UFSC. Florianópolis: 2012.
- PIRES, Giovanni De Lorenzi. **Educação Física e o discurso midiático**: abordagem crítico-emancipatória. Ijuí: UNIJUÍ, 2002, 336p.
- PIRES, Giovanni De Lorenzi, LAZZAROTTI FILHO, Ari; LISBÔA, Mariana Mendonça. Educação Física, mídia e tecnologias – incursões, pesquisa e perspectivas. In: **Revista Kinesis**. Centro de Educação Física e Desportos. UFSM, vol. 30, n.1, p.55-79, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/010283085723>> Acesso em 14 out. 2014.
- PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias estão nas escolas. E agora, o que fazer com elas? Páginas 167-194. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. (Orgs.). **Cultura Digital e Escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papyrus, 2012, 368p.
- PRENSKY, Marc. **Natives Digital, Digital Imigrants**. Páginas: 1-6, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acesso em 14 out. 2014.
- PRETTO, Nelson De Luca. Formação de professores exige rede! In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, mai./ago. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000200010>> Acesso em 15 dez. 2012.
- PRETTO, Nelson; PINTO, Claudio da Costa. Tecnologias e novas educações. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31, p. 19-30, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000100003>> Acesso em: 20 out. 2012.
- QUINTANA, Mario. **Quintana de bolso**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2014, 176p.
- RIVOLTELLA, Pier Cesare. Falta cultura digital na sala de aula. **Revista Nova Escola**. Entrevista. 2007. Disponível em

<[http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0200/aberto/mt\\_214439.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0200/aberto/mt_214439.shtml)  
> Acesso em 05 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Realidad y desafios de la educación en medios en Italia. In: **Comunicar**. Huelva, v. XV, n. 28, p. 17-24, 2007. Disponível em: <[file:///C:/Users/X/Downloads/Comunicar-28-Rivoltella-18-24%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/X/Downloads/Comunicar-28-Rivoltella-18-24%20(3).pdf)> Acesso em 20 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Formar a competência midiática: novas formas de consumo e perspectivas educativas. In: **Comunicar**. Huelva, v. XIII, n. 25, 2005. Disponível em: <<http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=25&articulo=25-2005-167>> Acesso em 17 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. A formação da consciência civil entre o “real” e o “virtual”. Páginas 41-56. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. (Orgs.). **Liga, roda, clica. Estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas: Papyrus, 2008, 176p.

\_\_\_\_\_. Mídia-educação e pesquisa educativa. In: **Perspectiva**. Dossiê Educação, Comunicação e Tecnologia. Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 119-140, jan./jun. 2009. Disponível em: <<file:///C:/Users/X/Downloads/13134-41228-1-PB.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Retrospectivas e tendências da pesquisa em mídia-educação no contexto internacional. Páginas: 17-29. In: **Cultura Digital e Escola: pesquisa e formação de professores**. FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). Campinas: Papyrus, 2012, 366p.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2000, 352p.

SANCHO, Juana Maria. Formar lectores y autores en un mundo visual. In: **Cuadernos de Pedagogía**. Barcelona, n. 363, p. 52-57, 2006.

SANCHO, Juana María. De tecnologías da informação e comunicação a recursos educativos. Páginas: 15-41. In: SANCHO, Juana Maria; HERNANDEZ, Fernando. (Orgs.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006, 200p.

SANCHO, Juana M. Gil. Las TIC em la universidad desde las experiencias de vida profesional de docentes e investigadores. In: **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 22-34, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/1597/1113>> Acesso em 20 mai. 2014.

SANCHO, Juana Maria; ALONSO, Cristina Cano. (Orgs.). **La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas**. Barcelona: Octaedro, 2012, 172p.

SANCHO, Juana *et al.* Cuatro puntales para la mejora de la educación mediada por las TIC. Páginas: 139-152. In: SANCHO, Juana Maria; ALONSO, Cristina Cano. (Orgs.). **La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas**. Barcelona: Octaedro, 2012, 172p.

SANCHO, Juana *et al.* El Instituto La Mallola. Una apuesta por la integración de las TIC. Páginas: 61-85. In: SANCHO, Juana Maria; ALONSO, Cristina Cano. (Orgs.). **La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas**. Barcelona: Octaedro, 2012, 172p.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. Páginas 77-91. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote e IIE, 1995.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. Páginas: 151-160. In: PIMENTA, Selma Garrido; Ghedin, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6ª Edição. São Paulo: Cortez, 2010, 224p.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** 2ª Edição. São Paulo: Edição Loyola, 2005, 304p.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <

<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>> Acesso em 05 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Letramento. Um tema em três gêneros**. 3ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, 128p.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. 7ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2012, 272p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2012, 328p.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2011, 320p.

\_\_\_\_\_. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2008, 328p.

TUFTE, Birgitte. A educação para a mídia na Europa: com foco especial nos países nórdicos. In: CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecilia von

- (Orgs.). **A Criança e a mídia**: imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez/Brasília: Unesco, p. 235-249, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001278/127896por.pdf>> Acesso em 20 out. 2014.
- TUFTE, Birgitte; CHRISTENSEN, Ole. Mídia-educação – entre a teoria e a prática. In: **Perspectiva**. Dossiê Educação, Comunicação e Tecnologia. Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 97-118, jan./jun. 2009. Disponível em: < file:///C:/Users/X/Downloads/13133-41227-1-PB.pdf > Acesso em 02 out. 2014.
- ZANCHETA Jr, Juvenal. Educação para a mídia: propostas européias e realidade brasileira. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 109, p. 1103-1122, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a09.pdf>> Acesso em 06 set. 2014.
- ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- ZUIN, Antonio. O Plano Nacional de Educação e as tecnologias da informação e comunicação. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/16.pdf>> Acesso em 05 out. 2012.

## APÊNDICE A - RELATO DE EXPERIÊNCIA ALÉM-MAR: OBSERVANDO A PRESENÇA CURRICULAR DAS TICS EM CURSOS DE LICENCIATURA EM BARCELONA/ESPANHA<sup>124</sup>

*Escrevo diante da janela aberta.  
Minha caneta é cor das venezianas:  
Verde!... E que leves, lindas filigranas  
Desenha o sol na página deserta!  
(Mário Quintana)*

Na busca por aprender com outros e compartilhar experiências de pesquisa na perspectiva das TICS, me<sup>125</sup> aproximei do grupo de investigação consolidado *Subjectivitats, visualitats i entorns educatius contemporanis (ESBRINA)*<sup>126</sup>, da Universidade de Barcelona (Barcelona/Espanha), reconhecido internacionalmente por suas contribuições na área de educação e tecnologias de informação e comunicação. Com esse grupo, foi realizado meu estágio de doutorado no exterior, sob a supervisão da professora e coordenadora do grupo, Juana María Sancho Gil. Durante o período de seis meses, estive envolvida com atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de conhecer e conviver com outros grupos vinculados ao ESBRINA, como o projeto de inovação docente *Indaga't* e o projeto de investigação IN-OUT<sup>127</sup>. Tais experiências formativas geraram novas aprendizagens, possibilitando o aprofundamento de questões teóricas e metodológicas pertinentes à investigação de doutorado que estava em desenvolvimento, relacionada à temática das TICS.

---

<sup>124</sup> Texto produzido da tese a partir do relatório de Estágio de Doutorado no Exterior realizado na Universidade de Barcelona, Catalunha/Espanha, no período de setembro/2013 até março/2014 com bolsa do PDSE/CAPES.

<sup>125</sup> Nesse capítulo, a escrita se orientará pelo pronome na primeira pessoa do singular.

<sup>126</sup> Na tradução para o português, o nome do grupo pode ser compreendido como: Subjetividades, visualidades e ambientes educativos contemporâneos. Ver mais em: <http://www.ub.edu/esbrina/>

<sup>127</sup> Nome completo do projeto IN-OUT: Vivir y aprender con nuevos alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria: aportaciones para reducir el abandono, la exclusión y la desafección escolar de los jóvenes. Ministerio de Economía y Competitividad. EDU2011-24122. Universidade de Barcelona.

O grupo de investigação ESBRINA, está vinculado à Faculdade de Pedagogia, localizado no *campus* Mundet da Universidade de Barcelona. Atualmente, o grupo é constituído por doutores e licenciados em Pedagogia, Psicologia, Antropologia, Sociologia, Filosofia, Informática, Artes e História da Arte vinculados à Universidade de Barcelona e a outras instituições de ensino superior da Catalunha e da Europa. Ele apresenta três linhas de investigação: 1) Aspectos institucionais, organizacionais e simbólicos dos ambientes educacionais em contextos de transformações e de complexidade; 2) Subjetividades emergentes, linguagens e sistemas de inclusão e exclusão na sociedade contemporânea; 3) Cultura visual e tecnologias de aprendizagem na sociedade do conhecimento. O ESBRINA também se destaca por acolher pesquisadores de outros países que estejam realizando pesquisas e/ou cursos de aperfeiçoamento profissional relacionados às suas linhas de pesquisa.

Durante o período de estudos em Barcelona, acompanhei a realização de atividades relacionadas às TICs e, por meio delas, busquei refletir sobre as diferentes formas de problematização das ferramentas tecnológicas nos processos educacionais-formativos. Para a construção desse relato de experiência, procuro descrever e interpretar algumas das propostas observadas referentes à integração das TICs no âmbito dos cursos de licenciatura em Pedagogia e de Educação Física no contexto catalão. As informações foram sistematizadas visando à elaboração do relatório de doutorado sanduíche no exterior.

A escolha por estudar a presença curricular das TICs nos dois cursos citados se justifica porque a Pedagogia é a área à qual está vinculado o grupo de investigação ESBRINA – logo, também a professora orientadora no exterior – e, por isso, foi o curso em que eu tive maior possibilidade de inserção e envolvimento com atividades acadêmicas; a Educação Física, por outro lado, suscitou meu interesse por ser o mesmo campo do conhecimento no qual estou inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Nesse relato, busco narrar algumas propostas que versam sobre a integração das TICs nos cursos de Pedagogia da Universidade de Barcelona e de Ciências da Atividade Física e do Esporte, do Instituto Nacional de Educação Física da Catalunha - Barcelona (INEFC

Barcelona)<sup>128</sup>. O relato não tem a intenção de tecer comparações entre a realidade catalã e a brasileira – a intenção é, por meio desta narrativa, descrever e interpretar percursos curriculares envolvendo a temática das TICs em dois cursos de graduação com os quais tive contato durante o estágio no exterior, trazendo à tona possíveis elementos para pensar a integração das tecnologias em cursos de licenciatura.

É necessário esclarecer alguns aspectos peculiares que tangem a estrutura curricular das graduações estudadas: o curso de Pedagogia dedica-se atualmente à formação de licenciados nessa área, habilitados para exercer atividades relacionadas ao planejamento de atividades de ensino, supervisão, orientação educacional e gestão no contexto formativo formal e/ou não formal. A formação de professores (*maestros*) para o ensino infantil e fundamental é ofertada pela Faculdade de Formação de Professores.

No caso da formação em Educação Física, a licenciatura é oferecida pelo INEFC, sob o nome de Ciências da Atividade Física e do Esporte, e está voltada à formação do licenciado em Educação Física para atuar em contextos socioeducacionais como técnico esportivo, treinador, preparador físico, gestor de esporte, orientador de atividades físicas e de lazer, organizador de eventos, pesquisador etc. Nesse sentido, para a intervenção com o componente curricular específico de Educação Física na educação básica, o egresso de Ciências da Atividade Física e do Esporte necessita complementar a sua formação cursando um mestrado (*master* – como é chamado no contexto espanhol) na área de formação de professores em Educação Física.

## SOBRE A PRESENÇA DAS TICS NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DE BARCELONA

Pouco a pouco, por meio do convívio com estudantes, professores e pesquisadores envolvidos com a Pedagogia, fui tomando contato com a realidade do curso e compreendendo sua organização. Um dos primeiros passos dados foi a realização de um diagnóstico da realidade do curso quanto à presença das TICs no currículo. Foi feita uma análise de documentos, como a matriz curricular do curso e os programas

---

<sup>128</sup> O INEFC Barcelona está vinculado a Universidade de Barcelona. As traduções do espanhol e/ou catalão para o português foram feitas pela pesquisadora.



de ensino disponíveis na página *web* do curso de Pedagogia<sup>129</sup>, e as informações coletadas foram complementadas por meio de conversas informais com professores vinculados ao curso de Pedagogia.

Dentre os objetivos do curso, foi identificado um que apresentava relação com a temática de estudo: por meio dele, se pretende contribuir para o desenvolvimento, ao longo da formação do futuro pedagogo, de competências relacionadas às TICs, como analisar, planejar, desenvolver e avaliar a presença das tecnologias de informação e comunicação nos contextos educacionais. Sendo assim, uma das estratégias metodológicas empregadas por essa licenciatura para favorecer a formação na perspectiva das TICs e contemplar os objetivos apresentados na proposta do curso é apresentada pela oferta de componentes curriculares autônomos, de caráter tanto obrigatório quanto optativo, relacionados às TICs. No total, encontrei cinco componentes curriculares<sup>130</sup>, a saber: *Comunicação na Educação* (Ofertado para o 1º ano – obrigatório), *Ensino e aprendizagem na sociedade digital* (Ofertado no 2º ano – obrigatório), *Ambientes, processos e recursos tecnológicos de aprendizagem* (Ofertado no 4º ano – obrigatório), *Cultura digital e visual* (Optativo) e *Construção de meios digitais para o ensino e aprendizagem* (Optativo).

Após o levantamento inicial de informações, a convite da professora Juana Sancho, foi possível realizar observações de aulas junto ao componente curricular ‘Ambientes, processos e recursos tecnológicos de aprendizagem’, ofertado no último ano do curso. Em síntese, esse componente curricular propõe a contextualização de diferentes ambientes educacionais (na escola e fora dela), de processos metodológicos e de recursos utilizados para desenvolver o ensino e a aprendizagem nesses ambientes, abordando o uso das TICs como ferramenta didática de transmissão do conteúdo, como um suporte comunicacional e/ou como um ambiente de aprendizagem virtual. O foco de estudo do componente curricular é o envolvimento dos estudantes na elaboração de projetos educativos, tendo em vista os diferentes ambientes formativos que

129

Disponível

em:

<[http://www.ub.edu/pedagogia/queoferim/es/grau/grau\\_pedagogia/](http://www.ub.edu/pedagogia/queoferim/es/grau/grau_pedagogia/)> Acesso em 20 de setembro de 2013.

<sup>130</sup> A relação com os nomes dos componentes curriculares ofertados no curso de Pedagogia, bem como os programas de ensino de cada componente podem ser consultados em: <<http://www.ub.edu/grad/infes/fitxaInfe.jsp>> Acesso em 13 de agosto de 2014.

necessitam da intervenção do pedagogo (escola, clínicas, empresas, órgãos governamentais etc.) que envolvam a utilização das ferramentas tecnológicas como suportes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

No decorrer das aulas, a contextualização das TICs foi inserida a partir de duas dimensões da mídia-educação: a metodológica, envolvendo a utilização de diferentes recursos tecnológicos para ensinar e aprender – como computadores, projetor *datashow*, internet, laboratório de informática, *campus* virtual – e a produtivo-expressiva, envolvendo a construção de novos suportes tecnológicos e midiáticos pelos estudantes – como páginas *web*, blog, plataforma virtual de aprendizagem, perfil em redes sociais e apresentações de textos.

Tais aulas eram centradas no modelo expositivo-dialógico, por meio do qual professora e estudantes traziam novas informações, questionavam o que estava sendo apresentado/discutido, ressignificavam conceitos e teorias estudadas, contrapondo-se aos modelos tradicionais de ensino, centrados na figura do professor e na transmissão/reprodução de conhecimento. As estratégias requeridas pela professora para estimular a participação dos estudantes foram várias, dentre elas a roda de discussão sobre o conteúdo, leituras de textos e de artigos científicos, exibição de vídeos e apresentação de trabalhos.

Ainda que o foco da inserção das TICs no componente curricular estivesse relacionado, principalmente, ao viés metodológico e produtivo, a professora estimulava a atitude crítica, o pensamento crítico dos estudantes, à medida que buscava questioná-los sobre os conteúdos, sobre a educação na sociedade atual, e o papel das instituições de ensino e dos educadores nesse contexto, especialmente diante do advento das TICs – aqui, buscando, chamar a atenção para as possibilidades de aprendizagem que as tecnologias apresentam à educação. Tal atitude da professora também buscava estimular a criatividade dos estudantes para pensar os possíveis usos das tecnologias de informação e comunicação nos projetos que estavam sendo elaborados como parte da avaliação final do componente curricular.

Outra característica observada foi o incentivo para a utilização dos recursos tecnológicos como ferramentas didáticas e de apoio à aprendizagem. As aulas eram realizadas na sala de aula e no laboratório de informática, e os estudantes faziam uso dos computadores e da internet *wi-fi* disponível na universidade como objetos de ensino –, para estudar

sobre a matéria, pesquisar sobre determinado conteúdo ou para acessar o *campus* virtual – e para criar/construir os projetos educacionais utilizando-se da linguagem e possibilidades técnicas das TICs. A professora utilizou recursos tecnológicos – principalmente computador, projetor *datashow* (para apresentações de textos, vídeos, imagens) e internet em todas as aulas. Todo o material de estudo referente ao componente – como programa de ensino, textos, apresentações, vídeos – eram disponibilizados pela professora no *campus* virtual – dessa forma, os estudantes também podiam acessar o conteúdo em formato digital e compartilhar informações, sendo que a avaliação da aprendizagem dos estudantes incluía a participação no fórum de discussão *on line* e o envio de trabalhos acadêmicos por meio do *campus* virtual. Com isso, havia o incentivo e a ampliação do uso dessas ferramentas entre os estudantes, desenvolvendo as competências técnicas e a interação com os recursos tecnológicos voltados à educação.

A partir das observações realizadas, foi possível perceber que a introdução das TICs nos processos de ensino e aprendizagem é recebida pelos estudantes de forma natural, não há um estranhamento em relação às TICs, suas linguagens e técnicas – elas eram incorporadas naturalmente pelos estudantes, que demonstravam estar completamente inseridos na cultura digital. Contudo, o esforço maior surgia ao ter que planejar e desenvolver ações educacionais envolvendo o uso de ambientes tecnológicos, informacionais e comunicacionais, como propõe o componente curricular.

A maioria dos estudantes, portanto, conseguia explorar e utilizar os recursos de informática e criar um blog, por exemplo. Por outro lado, planejar e desenvolver a criação desse blog como um espaço de aprendizagem e de formação voltado para fins educacionais de uma parcela da sociedade é algo que requer muito mais que saber explorar os recursos técnicos das TICs. Exige, dos estudantes, conhecer profundamente o conteúdo, as diferentes concepções e metodologias da educação, o contexto sociocultural e o público-alvo ao qual se destina o blog (ou qualquer outro tipo de ferramenta tecnológica). É preciso, portanto, ter competência crítica e criativa para que a produção final seja coerente com o que se deseja/almeja à formação educacional. Foi exatamente nesse sentido que os estudantes de Pedagogia foram desafiados: teriam que construir ambientes de aprendizagem no âmbito das TICs, tentando pensá-las além da dimensão técnica-instrumental e do

saber fazer, concebendo as TICs como um ambiente/espço de formação, de aquisição e produção de conhecimentos e de novas aprendizagens.

Nas apresentações dos trabalhos elaborados, a maior parte dos estudantes levou produções midiáticas com muita qualidade técnica, demonstrando ter competência técnica e digital para utilizar os recursos tecnológicos informáticos; por outro lado, não houve a inserção das TICs em um sentido que transcenda o uso metodológico, em uma perspectiva transformadora de ensino e aprendizagem por meio do ambiente virtual e dos recursos que ele apresenta. Isso é mais um indício de que as tecnologias, por si mesmas, não são capazes de melhorar a aprendizagem – é necessário pensá-las e integrá-las, pedagogicamente, à educação. Isso parece compreensível ao se considerar que a integração das TICs para além da perspectiva de tecnologia educativa não é contemplada ou desenvolvida plenamente dentro de um currículo organizado sob o viés disciplinar, como o do curso de Pedagogia da Universidade de Barcelona. Apesar de inserir cinco componentes curriculares sobre a temática das TICs, esse curso acaba tratando essa temática isoladamente e de forma descontextualizada no currículo, restringindo o surgimento de experiências colaborativas no que se refere à inserção curricular das TICs.

Para além das atividades em sala de aula, ocorriam outras práticas relacionadas à integração da temática das TICs no curso de Pedagogia, envolvendo o componente curricular observado (Ambientes, processos e recursos tecnológicos de aprendizagem) e o componente curricular Cultura Visual e Digital. Em especial, eram realizadas conferências com professores-pesquisadores convidados ao longo do semestre letivo. Essas práticas representam algumas das tentativas de estabelecer um diálogo entre o conhecimento produzido na universidade e no contexto externo a ela, além de trazer para a sala de aula (âmbito do ensino) os resultados de pesquisas desenvolvidas em diferentes instituições de ensino e áreas do conhecimento, tendo as TICs como objeto de estudo.

Participei de três dessas conferências. A primeira foi referente à apresentação de um centro de pesquisa sobre as TICs e cultura digital; a segunda conferência abordou o tema da produção de relatos digitais como metodologia para o ensino-aprendizagem de línguas adicionais com jovens estudantes de escolas de Barcelona; a terceira conferência, por fim, propôs a discussão da relação entre os chamados nativos digitais e os imigrantes digitais na cultura digital, buscando atualizar esses termos. A

partir das aulas realizadas em sala e das conferências, notei haver uma tentativa, por parte dos professores do curso de Pedagogia, de inserir no currículo a contextualização de temas contemporâneos – como os usos das TICs e suas possibilidades educativas em diferentes ambientes formativos e educacionais. A organização curricular desses conteúdos, porém, ainda permanece baseada no modelo tradicional: fragmentada em disciplinas, dificultando o surgimento de espaços e experiências de aprendizagem interdisciplinares e o entendimento interdisciplinar sobre o que tratam os diferentes componentes curriculares.

### A INSERÇÃO CURRICULAR DAS TICs NO CURSO DE CIÊNCIAS DA ATIVIDADE FÍSICA E DO ESPORTE - INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA CATALUNHA/BARCELONA

No decorrer do período de estudos em Barcelona, aproximei-me do Instituto Nacional de Educação Física da Catalunha em Barcelona (INEFC Barcelona), a fim de tentar conhecer a realidade sobre a formação profissional em Educação Física no contexto catalão. Para isso, o primeiro passo foi a realização de uma pesquisa sobre o INEFC Barcelona na internet<sup>131</sup>, recolhendo informações sobre o funcionamento do curso, sua matriz curricular e os programas de ensino dos componentes curriculares. A partir dessa pesquisa, foi possível identificar os componentes curriculares que apresentavam alguma relação com a temática das TICs. A primeira visita ao INEFC Barcelona foi feita para conhecer o lugar, as instalações e tentar uma aproximação com professores vinculados ao tema das TICs.

O INEFC Barcelona está localizado em um dos principais pontos turísticos da cidade, o Monte Montjuïc, próximo à Praça Espanha – uma das mais belas de Barcelona – e do Estádio Olímpico. As instalações utilizadas pelo Instituto são novas, foram construídas para os Jogos Olímpicos de Barcelona/92, e possuem estilo arquitetônico semelhante ao greco-romano. Os espaços – ginásio de esportes, sala de dança, ginásio para ginástica e para as lutas, dentre outros – foram construídos na parte central do prédio. Eles estão separados por enormes paredes de vidro, permitindo a observação das atividades realizadas nesses locais, que se

---

<sup>131</sup> Página *web* do INEFC Barcelona: <http://www.inefc.cat> Acesso 13 de agosto de 2014.

destacam por sua infraestrutura grandiosa e imponente. Instalações como auditórios (encontramos três), biblioteca, salas de aula e laboratórios de pesquisa estão distribuídas em toda a estrutura do prédio – são espaços amplos, com boa iluminação e dotados de recursos tecnológicos e mobiliários adequados. O local também dispõe de campo de futebol, quadras de areia e espaço para a prática do atletismo.

Na ocasião de minha primeira visita ao INEFC Barcelona, me dirigi até a secretaria do curso, onde fui recebida de forma acolhedora e tive acesso a informações sobre a proposta pedagógica do curso<sup>132</sup> e a programas de ensino dos componentes curriculares. Na ocasião, também obtive o endereço do correio eletrônico da professora vinculada ao curso que desenvolvia atividades de ensino na temática das TICs – com quem agendei uma conversa. Na sequência, me dediquei à análise dos documentos coletados.

### **A Proposta Pedagógica e as TICs: currículo e organização do ensino**

De acordo com os documentos estudados, o INEFC Barcelona oferece o curso de graduação em Ciências da Atividade Física e do Esporte, com duração de quatro anos, organizado a partir da concepção tradicional de currículo. O curso é dividido em: a) conjunto de componentes curriculares de formação básica ao profissional de Educação Física, abrangendo matérias como anatomia humana, fisiologia, psicologia, educação etc.; b) conjunto de componentes curriculares específicos à profissão, obrigatórios, como ensino da atividade física e do esporte, treinamento esportivo, fundamentos dos esportes, manifestações da motricidade humana e gestão esportiva, dentre outros; c) componentes optativos, concebidos a partir das diferentes áreas que constituem a formação em Educação Física (saúde, esporte, educação e gestão), como o componente curricular Inovação e mudanças socioculturais na atividade física e no esporte, vinculado à área da educação; d) componentes curriculares de práticas externas, que tem correspondência com o estágio supervisionado desenvolvido no contexto brasileiro; por último, e) as atividades ligadas ao trabalho final de curso.

---

<sup>132</sup> A proposta do curso e os programas de ensino estão disponíveis em: <[http://www.inefc.cat/inefc/AppPHP/main.php?id\\_pagina=134#competencias](http://www.inefc.cat/inefc/AppPHP/main.php?id_pagina=134#competencias)> Acesso em 13 de agosto de 2014.

A proposta pedagógica do curso disponível para consulta trata-se de uma versão resumida, que enfatiza a organização e a estrutura curricular, deixando de lado questões de caráter conceitual e pedagógico, que envolvem aspectos que justificam a criação do curso, seus objetivos e concepções teórico-metodológicas que fundamentam o projeto pedagógico.

Quanto à presença e contextualização das TICs no documento analisado, foram observadas poucas referências sobre tais tecnologias, sendo que uma delas relativa às competências transversais que o curso deve desenvolver: “utilizar as tecnologias de informação e comunicação, aplicar as TICs no trabalho profissional e pesquisar, organizar e interpretar as informações transmitidas pelas TICs”. Nesse contexto, a integração das TICs na formação dos futuros licenciados em Educação Física é compreendida, principalmente, sob o viés técnico-instrumental – ou seja, elas são vistas como ferramentas de apoio didático e metodológico. Mesmo, porém, enfatizando a dimensão instrumental das TICs, a proposta de curso não exclui totalmente o diálogo com as tecnologias a partir da dimensão crítica, como observado no documento analisado.

A partir dessa realidade e com o intuito de compreender como a temática das TICs é integrada ao currículo e como o curso pretende desenvolver a competência transversal relacionada às TICs citada na proposta curricular, analisei os programas de ensino que acompanham a proposta pedagógica do curso. Neles, identifiquei o tipo de abordagem/ênfase dada às TICs de acordo com as três dimensões da mídia-educação estabelecidas por Fantin (2006). Ao total, foi identificado apenas um componente curricular, de caráter optativo, que apresentava relação com as TICs: ‘Inovação e mudanças socioculturais na atividade física e no esporte’. O desenvolvimento desse componente curricular era compartilhado por três professores do curso, cada um responsável por uma unidade temática. Na análise do conteúdo do programa de ensino desse componente, observei que as TICs são mencionadas no documento como uma das competências específicas que o componente pretende desenvolver, enfatizando a relação instrumental com as tecnologias, como sugere o excerto a seguir: “Utilizar as TIC e as possibilidades pedagógicas que elas oferecem no âmbito educacional”.

As TICs também são mencionadas dentre os objetivos desse componente curricular: 1) “Introduzir as TICs na Educação Física

escolar”; 2) “Pesquisar sobre diferentes experiências de aplicação das TICs no ensino, refletindo sobre tais experiências”. A problematização das questões envolvendo as TICs é desenvolvida/abordada pelo componente curricular a partir da inclusão da unidade temática denominada “Uso das TICs no âmbito educativo”. Por fim, nas referências bibliográficas, há a indicação de uma tese de doutorado que relaciona a Educação Física às TICs: “CAPLLONCH, Marta. (2005). **As tecnologias da informação e da comunicação na Educação Física nos anos iniciais: estudo sobre suas possibilidades educativas**. Universidade de Barcelona. Departamento de História da Educação.”

O programa de ensino de ‘Inovação e mudanças socioculturais na atividade física e no esporte’ ressalta, como recomendação geral, ser fundamental que os estudantes do curso desenvolvam habilidades técnicas para o manuseio das ferramentas tecnológicas, sobretudo, do *campus* virtual, tendo em vista que o uso desse suporte é constante durante o curso.

Para atender às necessidades de infraestrutura tecnológica para a introdução das TICs em atividades ligadas ao ensino e à pesquisa, os documentos analisados mencionam o Laboratório de Inovação Tecnológica, que apresenta estrutura física e funcional semelhante ao Laboratório de Informática no contexto brasileiro; ele serve como mais um espaço pedagógico que os professores podem utilizar para realizar as aulas e desenvolver projetos e oficinas educativas. Além disso, o Instituto possui salas de aula e auditórios equipados com recursos tecnológicos, como computador, *datashow*, quadro branco, sistema de áudio e rede de internet. O *campus* virtual é uma ferramenta tecnológica bastante difundida no Instituto e requerida pelos professores. Por meio dela, os estudantes podem acessar os conteúdos, apresentações de aula e informações sobre os componentes curriculares, além de enviar trabalhos acadêmicos e receber materiais de estudo<sup>133</sup>.

Nesse cenário, a inserção das TICs no currículo estudado está centrada na perspectiva disciplinar – ou seja, a contextualização da temática das TICs está atrelada à oferta de uma disciplina autônoma, de caráter optativo, que enfatiza a dimensão técnico-instrumental das TICs. Tais tecnologias são compreendidas, portanto, como ferramentas que

---

<sup>133</sup> Parece tratar-se de um recurso semelhante ao ambiente *Moodle* das universidades brasileiras: além de servir de suporte para os cursos na modalidade EaD, também é disponibilizado como apoio no ensino presencial.



podem auxiliar na transmissão e reprodução dos conteúdos apresentados pelo professor – e, como ferramentas, devem ser exploradas e dominadas tecnicamente. Por outro lado, ao estar vinculado à área da educação, o componente ‘Inovação e mudanças socioculturais na atividade física e no esporte’ também procura ir além da mera utilização das TICs como recursos de apoio didático, demonstrando interesse em descobrir novas possibilidades pedagógicas com as e por meio das TICs. Ele também estimula a construção de novos conteúdos e suportes tecnológicos no decorrer do curso, evidenciando uma aproximação com a dimensão produtiva das TICs<sup>134</sup>.

A temática das TICs, no contexto do INEFC Barcelona, é restrita nos documentos curriculares analisados. Ela quase não está vinculada às atividades desenvolvidas por professores do Instituto. Diante de tal constatação, buscando aprofundar o entendimento sobre o processo de introdução das TICs no currículo em questão, procurei conversar com a professora responsável pelo desenvolvimento da unidade temática relacionada às TICs no componente curricular ‘Inovação e mudanças socioculturais na atividade física e no esporte’. As reflexões que surgiram a partir da entrevista com a professora M. são relatadas a seguir.<sup>135</sup>

### **A introdução curricular das TICs a partir do relato de uma formadora**

Com o intuito de complementar e aprofundar as informações obtidas nos documentos, procurei me aproximar da professora M., responsável por desenvolver a unidade temática que aborda o tema das TICs no componente curricular “Inovação e mudanças socioculturais na atividade física e no esporte” do curso de Ciências da Atividade Física e do Esporte (INEFC Barcelona).

Como citado, observei, após a análise descritiva dos documentos, que, no contexto do referido curso, a inserção das TICs é tratada de forma complementar junto ao componente curricular, o qual prioriza o

---

<sup>134</sup> No entanto, não é possível saber se esta produção com as TICs representa uma perspectiva transformadora da aprendizagem.

<sup>135</sup> Professora efetiva do curso de Educação Física – INEFC Barcelona. Sua área de atuação no ensino e pesquisa é a ginástica, mas à época da entrevista ela colaborava com o componente curricular Inovação e mudanças socioculturais na atividade física e no esporte, desenvolvendo a temática das TICs.

desenvolvimento de competências técnicas para o uso das TICs. Conforme informou a professora M., a problematização das TICs não é o foco principal do componente curricular – trata-se apenas de uma unidade temática a ser tratada. A professora acredita que a restrita relação das TICs com o viés pedagógico na formação em Educação Física no contexto estudado esteja relacionada ao fato de que o curso não trata especificamente da formação de professores; com isso, componentes curriculares da área da educação e da formação docente ocupam pouco espaço no currículo.

Quanto à organização curricular, é evidente um predomínio dos componentes ditos específicos da Educação Física no currículo – ou seja, componentes relacionados à cultura de movimento – e dos componentes vinculados à área da saúde, sobrando pouco espaço para matérias que tratam sobre a formação pedagógica. Isso se justifica se considerarmos que a formação está voltada para a atuação profissional em áreas como treinamento, gestão esportiva e saúde – ou seja, contextos fora da escola. Para quem deseja atuar em escolas com a especificidade de Educação Física, a formação pedagógica é realizada após a conclusão da graduação, durante o mestrado.

Há um interesse em garantir a inserção das TICs na formação em Educação Física, mas sem perder de vista a sua especificidade – que é o movimento humano. Nesse sentido, as atividades propostas procuram relacionar o uso das TICs para favorecer o ensino dos conteúdos da Educação Física, conforme evidencia o relato da professora M.: *“Minha preocupação é facilitar o desenvolvimento das competências no âmbito das TICs, porém sem que se convertam em instrumentos que substituam a experiência”* (Tradução da pesquisadora).

Entende-se que situações como essa, na qual a introdução de tecnologias de informação e comunicação na Educação Física está associada a uma possível descaracterização da área – estimulando as pessoas a se tornarem espectadoras dos esportes e das atividades físicas, e não praticantes –, vêm impedindo que as TICs sejam incorporadas à formação em Educação Física para além do viés metodológico. Isso dificulta, sobretudo, o trato pedagógico das TICs na formação, a partir de concepções e metodologias críticas como a mídia-educação.

A abordagem das TICs no componente curricular em análise envolve, basicamente, o manejo e a exploração das possibilidades técnicas de diferentes ferramentas tecnológicas – como programas para

edição de texto, vídeo e apresentações, ferramentas de pesquisa na internet e de arquivamento dos dados em plataformas digitais, as redes sociais e o *Google Apps* (*Gmail*, calendário *Google*, *Google Sites*, *Google Talk*, *Google Docs*) – visando, principalmente, contribuir para o ensino dos conteúdos da Educação Física por meio dos usos das TICs. Como atividade final de avaliação dessa unidade temática, os estudantes deveriam organizar e apresentar um seminário sobre uma das ferramentas tecnológicas estudadas ao longo do curso, aprofundando o conhecimento em torno dela pela exploração da sua dimensão técnica e didática – ou seja, deveriam demonstrar como as TICs podem auxiliar para o ensino da Educação Física e dos esportes.

De acordo com o relato da professora M., alguns fatores dificultam maior aprofundamento da temática das TICs, sobretudo nas dimensões crítica e produtiva. Dentre eles, estão: 1) o pouco espaço destinado a essa questão no currículo do curso, já que se trata de uma pequena abordagem no currículo; 2) o fato de que são raras as propostas de problematização das TICs que ocorrem fora do espaço da sala de aula (projetos de pesquisa e extensão). Por essas razões, pode-se dizer que a inserção dessa temática é bastante limitada no currículo.

Por fim, foi possível constatar que, no contexto estudado, a integração das TICs está relacionada, especialmente, à aprendizagem de competências técnicas, ao uso das tecnologias em si mesmas, priorizando a inovação tecnológica no processo educacional e distanciando-se da apropriação crítica e criativa dessas tecnologias, no sentido de uma incorporação delas como tecnologias da aprendizagem e do conhecimento (TAC). Isto é, que as TICs se transformem, de fato, em ferramentas/meios para a aprendizagem e para a produção de novos conhecimentos, considerando a abordagem transversal, colaborativa e crítica das TICs.

## REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS OBSERVADAS ALÉM-MAR

Vivenciar e conhecer novas experiências na perspectiva das TICs e da cultura digital é algo que auxilia na reflexão sobre o cenário em que estou inserida, o brasileiro, e em novos exemplos de aproximação com essa temática de estudo a partir de diferentes dimensões e contextos.

Se, na realidade brasileira, a questão da infraestrutura tecnológica ainda é um dos grandes entraves que limita o surgimento de novas

propostas educativas no âmbito das TICs, isso não se configura como um problema no cenário catalão: nele, as condições estruturais são suficientes em quantidade e qualidade para o desenvolvimento de atividades com as tecnologias. Diante dessa realidade, inicialmente, senti certo encantamento com a possibilidade de preparar uma aula e ter à disposição as ferramentas tecnológicas necessárias, espaços adequados e suporte técnico. No entanto, como evidencia a literatura na área (FANTIN, RIVOLTELLA, 2012; SANCHO, ALONSO, 2012; BELLONI, 2010; BUCKINGHAM, 2007; GONNET, 2004) e os resultados dessa pesquisa, garantir a inovação tecnológica não repercute, necessariamente, em inovação pedagógica. Nesse sentido, pude observar que boa parte das práticas pedagógicas realizadas no contexto catalão, assim como no brasileiro, procura enfatizar o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas e instrumentais dos estudantes para o uso das TICs, compreendendo-as como meios que tornam o ensino dos conteúdos mais dinâmico e atrativo.

De modo geral, nos dois contextos que pude observar nesta pesquisa, ainda são raras as propostas pedagógicas que se dedicam à abordagem crítica das TICs – tecnologias consideradas como elementos essenciais para a produção crítica e criativa de novos conteúdos/conhecimentos. Isso evidencia que a introdução das tecnologias tem sido feita a partir da competência técnica e, mais recentemente, digital e da abordagem disciplinar/autônoma. A falta de experiências críticas com as TICs favorece a manutenção de um certo determinismo tecnológico presente na sociedade capitalista, compreendendo as TICs apenas sob o viés instrumental, deixando de lado o impacto social e as possibilidades pedagógicas que elas apresentam para a inovação das formas de educar e aprender. Também são marginais as abordagens que tomam tais tecnologias como meios que favorecem o surgimento de novas interações e formas de comunicação, estimulando uma aprendizagem mais autônoma.

Nesse sentido, questiono até que ponto as ações desenvolvidas na perspectiva das TICs nesses contextos direcionam a algo novo ou novas competências (aprendizagens) – como a de leitura, interpretação e de produção crítica e criativa – aos futuros professores, no caso brasileiro, e aos licenciados, no caso catalão, uma vez que a integração das TICs não consegue transformar as práticas pedagógicas – que seguem centradas na

transmissão do saber, na figura do professor e empregam as TICs, sobretudo como ferramentas de apoio didático.

De acordo com Zanchetta Jr. (2009), no contexto espanhol, apesar da inserção do tema dos meios de comunicação na educação não ser algo novo, estando presente nas instituições de ensino desde o início do século XX, as orientações atuais mostram uma acentuada atenção na instrumentalização técnica dos estudantes – o que foi observado durante o estágio de doutorado no exterior junto a Universidade de Barcelona, como descrito. Como esta tese mostrou, essa é também uma realidade no Brasil, embora a entrada das TICs na educação seja algo recente.

Existe, por outro lado, o interesse em relação às TICs e à cultura digital e também um esforço, por parte de alguns professores, em inserir a problematização das questões relacionadas às TICs em diferentes espaços do currículo, não se limitando ao ensino. Como exemplo, destaco as ações no âmbito da pesquisa desenvolvidas pelo grupo de investigação ESRINA, que se dedica ao estudo das condições, necessidades e transformações no contexto educacional e formativo na sociedade contemporânea, sobretudo a partir do advento das tecnologias digitais e da cultura visual. Esse grupo tem contribuído para ampliar e aprofundar a produção de conhecimentos na temática das tecnologias e da educação, sobretudo preparando professores-pesquisadores para lidar de forma crítica e autônoma com as TICs.

Com esse relato, busquei apresentar alguns elementos que permeiam a integração curricular das TICs em duas instituições de ensino de Barcelona (ES). Embora as tecnologias estejam cada vez mais presentes no cotidiano de crianças, jovens e adultos em qualquer parte do mundo, ainda há muito a ser pesquisado, especialmente no sentido de estabelecer novas possibilidades pedagógicas no âmbito da mídia-educação, como ressalta Belloni (2010). São necessários estudos que vão além da mera apropriação (interação) instrumental das ferramentas tecnológicas ou da análise de conteúdo das mensagens veiculadas pelas TICs.

Os apontamentos destacados nesse relato de experiência são, antes mais nada, reflexões para continuar o debate em torno da temática das TICs na formação de professores, considerando que elas têm sido inseridas nos currículos universitários sem que haja uma reflexão sobre a organização curricular e pedagógica, resultando em uma reprodução de velhas formas de ensinar e aprender a partir das novas tecnologias.

## **APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA**

**Objetivo:** A entrevista semiestruturada tem por objetivo auxiliar na identificação, caracterização e compreensão de aspectos relacionados à inserção pedagógica e os modos de apropriação técnica e crítica das TICs nos currículos dos cursos de formação de professores investigados. Pretendemos realizar entrevistas com os formadores de professores que apresentam alguma relação com as TICs durante o período de observação. As entrevistas serão transcritas e remetidas aos entrevistados para possíveis correções. Após, esse processo, as entrevistas voltam à pesquisadora que poderá utilizá-las no seu texto final de pesquisa.

### *1. INFORMAÇÕES GERAIS*

Instituição/Curso:

Nome do entrevistado (opcional):

Titulação:

Há quanto tempo trabalha na instituição:

- 1) Em sua opinião, por que devemos estudar as TICs em cursos de formação de professores?
- 2) O que lhe motivou a trabalhar com as questões das TICs?
- 3) Fale sobre suas experiências didático-pedagógicas com as TICs:
- 4) A universidade/curso em que o senhor(a) trabalha oferece recursos tecnológicos e de informática para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão? Descreva a realidade do curso quanto as questões de infraestrutura relativa às TICs:
- 5) Quais são as ferramentas tecnológicas mais utilizadas?
- 6) Em sua opinião, quais são os maiores empecilhos para trabalhar com as TICs na formação inicial de professores?
- 7) A universidade promove cursos periódicos de formação continuada envolvendo a temática das TICs? Se sim, o senhor(a) já participou de algum curso de capacitação na instituição?
- 8) Como ocorre a formação dos formadores de professores na temática das TICs?