

FERNANDA ARAUJO COUTINHO CAMPOS

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: um estudo em cursos de licenciatura de uma universidade privada

Faculdade de Educação - UFMG
Programa de Pós-Graduação em Educação
Belo Horizonte
2011

FERNANDA ARAUJO COUTINHO CAMPOS

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: um estudo em cursos de licenciatura de uma universidade privada

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana

Orientador: Prof. Dr. Hormindo Pereira de Souza Junior

Faculdade de Educação - UFMG
Programa de Pós-Graduação em Educação
Belo Horizonte
2011

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: um estudo em cursos de licenciatura de uma universidade privada

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade
Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

Prof. Dr. Hormindo Pereira de Souza Junior (FAE/UFMG - orientador)

Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo (FAE/UFMG)

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (PUC Minas)

AGRADECIMENTOS

A conquista desta caminhada se deve à presença de pessoas importantes, que sempre estiveram ao meu lado e a quem devo agradecer eternamente: Pai, Mãe e Gabriel. Pessoas especiais que me apoiam, têm paciência e, sobretudo, confiam em minha capacidade.

Agradeço o companheirismo, a amizade e o amor de Charles, que durante todo o tempo do mestrado esteve ao meu lado, dizendo palavras de incentivo, conversando sobre as dificuldades do processo, lendo os textos e discutindo... Seu apoio foi imprescindível. Muito obrigada!!!

Ao professor Hormindo, que me acalmava sempre que chegava desesperada em seu gabinete. Agradeço as leituras, as conversas, o incentivo e a confiança que teve em mim (afinal, a primeira orientanda de mestrado não se deve esquecer!).

À professora Dorinha, que ajudou (e muito!) na construção dessa caminhada. E que “apostou” em mim, em um processo seletivo para ser bolsista em projeto de pesquisa, há 6 anos. Nesse tempo construímos uma relação de amizade e trabalho que irei agradecer insistentemente.

Ao professor Fernando, que tem um coração enorme e é um ser humano fantástico, sempre com ideias brilhantes e que nos chama pra ajudar as colocá-las em prática. Agradeço muitíssimo o apoio e a credibilidade.

Aos professores da FAE: Daisy Cunha - que me sorriu com os olhos nos processos de seleção dos quais participei para a entrada no programa e me deu (certa) segurança; Rosilene Horta - que leu o projeto e fez várias considerações importantes. Obrigada! Agradeço também a Suzana Gomes, Ana Maria Galvão, Júlio Emílio Diniz, Marisa Duarte, Adriana Duarte, Savana Gomes, Maria de Fátima Martins e Antônio Júlio Menezes.

Ao Professor Ramon Oliveira, quem me recebeu em Recife, durante minha participação no Projeto PROCAD.

Aos funcionários da FAE, que prontamente me auxiliaram, exibindo sorriso e disposição para ajudar, especialmente: Rose, Daniele, Verônica e Ernani.

Aos colegas e amigos: Leo Zenha e Fernando Conde (por nossas conversas subversivas); Daniel Trignelli, Glaucia Silva e Fabiana Dias (por nossas reuniões intermináveis); Inajara Salles, Jussara Paschoalino, Jacqueline Laranjo e Nara Rocha (por sempre terem palavras positivas); Ailton Vitor (por seu “meu eterno professor”); Paula Sales e Priscila Moreira (por nossas conversas despreziosas).

Aos amigos de longa data que compreenderam minhas escolhas: Bárbara Tompa, Farley Bertolino, Fred Mancini, Cleber Bispo, Adriene Noronha, Ludimilla Machado, Luiza Palhares, Gisele Teodoro e Wagner Caldas (Wolfgang).

Às queridas Caroline Mendes, Aline Pereira, Tatiana Lage, Marina Contarine, Daniele Rocha, Elaine Souza, Josiene Rodrigues e Marcela Rosa, que sempre me acolheram tão bem e me ajudaram no que foi preciso.

Aos colegas da Escola de Gestores, especialmente: Wilma, Wanderléa, Jorge, Angélica e Patrícia. E, claro, às cursistas da turma 4 (ano 2010 – 2011) – Polo Ipatinga e Coronel Fabriciano.

Aos colegas e funcionários do Centro de Apoio de Educação a Distância (CAED), sobretudo: Marcos, Rita, Juliana, Rose, Cristina, Sônia e Graça.

Agradeço imensamente a instituição em que essa pesquisa foi realizada, de maneira especial, aos coordenadores dos cursos que cederam o espaço para que pudesse conversar com os alunos e os professores. Aos professores que permitiram minha permanência durante suas aulas no 1º semestre de 2010 e que também concederam entrevista. Aos 318 estudantes respondentes do questionário e aos 9 entrevistados. Sem a permissão e a participação de vocês, essa pesquisa não seria possível.

A todos, muito obrigada!

CAMPOS, Fernanda Araujo Coutinho. **Tecnologias da informação e da comunicação e formação de professores**: um estudo em cursos de licenciatura de uma universidade privada. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Orientador: Prof. Dr. Hormindo Pereira de Souza Junior.

RESUMO

Em meio a transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, a educação também tem se modificado nos últimos anos. Um dos fatores motivadores de tais mudanças é a rápida inserção das tecnologias da informação e da comunicação na sociedade, e que alterou as formas de produzir e compartilhar mercadorias, conhecimento e de organizar o trabalho. Acompanhando as modificações da educação sobremaneira, nos últimos quinze anos, esse trabalho analisou a formação inicial de professores para a Educação Básica, em uma universidade privada, no contexto atual, privilegiando aspectos da introdução das tecnologias da informação e da comunicação. Para tanto, foi realizada uma investigação de perspectiva quantitativo-qualitativa, que lançou mão dos instrumentos de pesquisa: análise documental, questionário, observação e entrevista. Foram investigados, durante o 1º semestre de 2010, 9 cursos de licenciatura – Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia –, responderam ao questionário 318 licenciandos, 12 sujeitos foram entrevistados, sendo 9 estudantes e 3 professores. O esforço foi realizado, buscando responder às seguintes questões: De que modo as tecnologias têm sido utilizadas nos cursos de formação inicial? A formação, utilizando-se do computador/da internet, dará conta de articular o uso instrumental e o pedagógico? Afinal, o que muda com a chegada dos equipamentos tecnológicos nas escolas e na formação de professores: espaço físico, concepção pedagógica? Permeado por diversas questões, constatou-se ser ainda incipiente o uso das tecnologias na formação de professores - apesar de a maioria dos sujeitos considerar importante -, e os projetos e iniciativas na formação de professores serem isolados em cursos e departamentos (mesmo tendo uma resolução que prevê o uso de recursos na formação de professores). Percebe-se, ainda, que é longo o caminho a ser percorrido para que haja de fato alguma alteração de propostas pedagógicas ou ações colaborativas, utilizando-se dessas tecnologias.

Palavras-chave: Formação de Professores, Tecnologias da Informação e da Comunicação, Políticas Públicas de Educação.

CAMPOS, Fernanda Araujo Coutinho. **Tecnologias da informação e da comunicação e formação de professores**: um estudo em cursos de licenciatura de uma universidade privada. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Orientador: Prof. Dr. Hormindo Pereira de Souza Junior.

ABSTRACT

Among social, economic, political and cultural transformations over the last years, the education has also been changed. One of the motivating factors for such changes is the fast insertion of information technologies and communication in society that has led to new forms to produce and share goods, knowledge and the way work is organized. Following such changes in education in the last fifteen years, this research has analyzed the teachers' initial education for the Basic Education level in a private university focusing aspects on the introduction of information technologies and communication. For this purpose, a quantitative and qualitative approach investigation was undertaken which has used research tools as document analysis, survey, observation and interviews. During the first term of 2010, it was researched: 9 Bachelor or Arts' courses (Biology, Physical Education, Philosophy, Physics, Geography, History, Literature, Mathematics and Pedagogy), 318 undergraduate students have answered the survey, and 12 individuals were interviewed, among them 9 students and 3 teachers. An effort was done and this research has sought to answer the following questions: how technologies have been used in the teachers' initial education courses? Will the education that has been using computers/internet afford to articulate these means with the pedagogical dimension? After all, what changes with the arrival of these technological instruments at schools and on the teachers' education in terms of classroom/school premises and pedagogical conceptions? Permeated by several issues, and despite the fact that the majority of the researched individuals consider the use of technologies in teachers' education very important, it has been realized that this use is still incipient. In addition, even having a National Regulation that requires the use of such resources, projects and initiatives in the teachers' education are taken isolated in some courses and departments. Finally, it is noticed that it will take a long time before some change in pedagogical propositions or collaborative action on the use of these technologies can be really considered.

Key words: teachers' education, communication and information technologies, educational policies.

LISTA DE SIGLAS

Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae – Associação Nacional de Política e Administração Escolar
Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIC – Bolsista de Iniciação Científica
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
CE – Comunidade Europeia
CEE – Comissão Especial de Educação
CENIFOR – Centro de Informática Educativa
CIED – Centros de Informática na Educação
CIES – Centros de Informática Educacional
CNE – Conselho Nacional de Educação
CP – Conselho Pleno
DA – Diretório Acadêmico
DCE – Diretório Central dos Estudantes
EaD – Educação a Distância
EDUCOM – Educação com Computadores
EJA – Educação de Jovens e Adultos
Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FAE – Faculdade de Educação
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI – Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
GT – Grupo de Trabalho
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA – Organização dos Estados Americanos
OMC – Organização Mundial do Comércio
OPEP – Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIE – Política de Informática Educativa
Pnad – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional
Proninfe – Programa Nacional de Informática na Educação
PROUCA – Programa Um Computador por Aluno
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PUC Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RMBH – Região Metropolitana de Belo Horizonte
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SEI – Secretaria Especial de Informática
SGA – Sistema de Gestão Acadêmica
TE – Tecnologia Educacional
TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Cursos investigados	23
QUADRO 2 - Amostra dos alunos investigados	24
QUADRO 3 - Disciplinas investigadas	27
QUADRO 4 - Perfil dos professores entrevistados.....	30
QUADRO 5 - Dados dos estudantes entrevistados.....	31
QUADRO 6 - Perfil dos alunos respondentes da entrevista.....	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de alunos respondentes das licenciaturas.....	80
Tabela 2 - Sexo	82
Tabela 3 - Distribuição de alunos por curso	83
Tabela 4 - Faixa etária	85
Tabela 5 - Estado civil	87
Tabela 6 - Filhos.....	88
Tabela 7 - Regularidade de matrícula	89
Tabela 8 - Período.....	89
Tabela 9 - Rede de ensino onde concluiu o ensino médio.....	90
Tabela 10 - Formas de conclusão do ensino médio.....	91
Tabela 11 - Forma de pagamento das mensalidades	93
Tabela 12 - Renda familiar	94
Tabela 13 - Nível de escolaridade da mãe	96
Tabela 14 - Nível de escolaridade do pai	98
Tabela 15 - Região de residência.....	99
Tabela 16 - Evolução do número de instituições de educação superior no Brasil (2000 - 2009)	100
Tabela 17 - Distribuição da região de residência por licenciatura	101
Tabela 18 - Opção de escolha da graduação.....	102
Tabela 19 - Pretensão de ser professor	103
Tabela 20 - Experiência em docência	107
Tabela 21 - Níveis e modalidades de ensino que os sujeitos possuem experiência em docência.....	108
Tabela 22 - Situação de trabalho	114
Tabela 23 - Expectativas profissionais	115
Tabela 24 - Meios de informação e entretenimento	117
Tabela 25 - Preferências de leitura	119
Tabela 26 - Número de livros lidos por ano.....	119
Tabela 27 - Número de alunos que possuem computador.....	120
Tabela 28 - Número de computadores em casa	121
Tabela 29 - Acesso à internet em casa	122
Tabela 30 - Formas de acesso à internet.....	123
Tabela 31 - Locais de acesso ao computador e à internet.....	124
Tabela 32 - Frequência de utilização do computador e da internet.....	125
Tabela 33 - Redes sociais e recursos virtuais	127
Tabela 34 - Programas e aplicativos utilizados	130
Tabela 35 - Técnicas de ensino - professores.....	157
Tabela 36 - Recursos utilizados - professores	158
Tabela 37 - Condições dos computadores nos laboratórios	164
Tabela 38 - Acesso aos computadores	165
Tabela 39 - Recursos de comunicação professor-aluno	166
Tabela 40 - Leitura - Tecnologias na educação	172
Tabela 41 - Cursos x Leitura de Tecnologia Educacional	173
Tabela 42 - Matriculados em disciplinas a distância	175
Tabela 43 - Necessidade da disciplina na formação de professores	177
Tabela 44 - Avaliação das TIC na Educação	180
Tabela 45 - O que é necessário para o uso das TIC na Educação Básica	181

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Centro Espacial John F. Kennedy	38
Figura 2: : (www) (Mapa-múndi)	39
Figura 3: Campanha Seja um Professor	64
Figura 4: Tempo de acesso à internet.....	126
Figura 5: Laboratório de informática do Instituto Politécnico.	142
Figura 6: Plataforma do Ning Curso de Letras (3º período)	146
Figura 7: Laboratório de informática do Instituto de Ciências Exatas, Estatística e Informática (Icei).....	148
Figura 8: Laboratório de Geoprocessamento - Geografia	152
Figura 9: Espaço do DCE com os equipamentos de informática	153
Figura 10: DA de Geografia.....	153
Figura 11: Esquema analítico da presença dos computadores nas unidades de ensino.....	155

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Relato da construção do objeto de pesquisa.....	15
1.2 Localizando o tema em pesquisas brasileiras	18
1.3 Objetivos	21
1.4 Esclarecimentos metodológicos	22
1.4.1 Questionário.....	23
1.4.2 Análise documental.....	25
1.4.3 A observação e o caderno de campo.....	27
1.4.4 Entrevista	29
1.5 Organização do trabalho.....	31
2 CONTEXTO SOCIAL, ECONÔMICO E CULTURAL; POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HISTÓRICO DA INFORMÁTICA EM PROJETOS BRASILEIROS: uma análise panorâmica.....	33
2.1 Contexto Social, Econômico e Cultural	33
2.1.1 Mudanças no mundo do trabalho.....	40
2.2 Políticas públicas para a formação de professores: entre lutas e demandas internacionais.....	49
2.2.1 Histórico da formação de professores no Brasil.....	50
2.2.2 “Nova CAPES”: nova direção para a formação dos professores	60
2.3 Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação no Brasil: políticas e projetos para a formação de professores.....	65
2.3.1 Breve histórico da introdução das tecnologias educacionais no Brasil	67
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: perfil dos licenciandos	78
3.2 Perfil do licenciando: quem são e o que desejam	79
3.2.1 Distribuição de alunos por curso	82
3.2.2 Faixa etária	85
3.2.3 Relações familiares.....	87
3.2.4 Desenvolvimento do curso	88
3.2.5 Origem dos alunos.....	90
3.2.6 Região de residência.....	98
3.2.7 Ser professor?.....	102
3.2.8 Situação de trabalho e expectativa profissional	114
3.3 Os usos e abusos das tecnologias da informação e comunicação dos licenciandos	116
3.3.1 Meios de informação e entretenimento	117
3.3.2 Hábitos de leitura	118
3.3.3 Utilização do computador.....	120
4 O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: dilemas entre teoria e prática	133
4.1 Achados documentais.....	134
4.2 O campo de investigação: relatos e impressões da observação.....	140
4.2.1 Ciências Biológicas	141
4.2.2 Letras	144

4.2.3 Pedagogia	147
4.2.4 Impressões gerais	151
4.3 As tecnologias da informação e da comunicação na formação dos professores (o que dizem os alunos e os professores)	156
4.3.1 Técnicas de ensino e recursos	156
4.3.2 Formas de relacionamento professor – aluno utilizando as TIC	166
4.3.3 Leitura – Tecnologias na educação	172
4.3.4 Matriculados em disciplinas a distância	174
4.3.5 Disciplina Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação	176
4.3.6 As tecnologias na educação básica	179
5 CONCLUSÕES (em movimento e em transformação).....	183
REFERÊNCIAS.....	188
ANEXO I - Questionário	200
ANEXO II – Caderno de Campo.....	205
ANEXO III – Roteiro de entrevista (professor)	206
ANEXO IV – Roteiro de entrevista (aluno).....	207
ANEXO V – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	208
ANEXO VI – Ficha de identificação dos professores	209
ANEXO VII - Gráficos	210

1 INTRODUÇÃO

*Pois a pessoa lê o que gosta – porém não escreve
o que gostaria de escrever, e sim o que é capaz de escrever*
(Jorge Luís Borges)

No processo de pesquisa foi lida uma variedade de textos. Tantos textos, que nos fizeram perder nos labirintos das palavras. Com a proposta em mãos, percorreram-se variados autores, assuntos e ideias... que se pensou não caber na proposta inicial. Por isso, Borges inicia este texto. Para dizer que no caminho da investigação e da escrita foram realizadas escolhas, foi preciso fazer recortes, deixar dados para trás (porque esses eram demasiados) e assim entregar ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na FAE UFMG, um texto possível, dentro dos limites acadêmicos.

Esclarece-se que, nessa primeira parte do trabalho, foram apresentados o relato da construção do objeto de pesquisa, a localização do tema diante das pesquisas na área educacional, os objetivos, a metodologia utilizada e a forma pela qual o trabalho foi organizado.

1.1 Relato da construção do objeto de pesquisa

O trabalho de pesquisa aqui apresentado foi pensado e construído ao longo de alguns anos. A curiosidade por conhecer e entender as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) sempre foi um tema de meu interesse. O fato é que esse tipo de tecnologia sempre esteve presente em minha vida, seja pessoal ou profissional. (Por esse motivo, também foram incorporados a esse relatório de pesquisa exemplos de filmes, vídeos do *Youtube*, curtas-metragens, matérias de jornal, de fotografias, de obras de arte e de literatura como elementos para a construção desse trabalho.).

Desde muito jovem, as diversas tecnologias da informação e da comunicação estiveram presentes em minha casa. Lembro-me de quando tinha apenas 10 anos e realizei um curso de MS-DOS. Eu era a caçula da turma no meio de empresários e

funcionários de empresas. Iniciei o curso motivada por conselhos de minha mãe que dizia: “É preciso que você entenda de computador, pois logo todo mundo deverá saber utilizá-los.” Hoje, não me lembro de muita coisa que naquela época aprendi, mas hoje se confirma o que há muito tempo as notícias estavam se profetizando. Atualmente, estou cada vez mais entretida com as tecnologias da informação e da comunicação, principalmente por participar de cursos e projetos de educação a distância e outros projetos de formação de professores para utilizar esses recursos tecnológicos. Além do fato de vivenciar e experimentar o crescimento de possibilidades da utilização desses recursos vinculados às tecnologias digitais.¹

Foi em 2005 que o interesse por essas tecnologias foi ampliado também para a perspectiva educacional, principalmente, no que tange a formação de professores. Quando ainda cursava a graduação em História – na mesma instituição onde realizei a investigação aqui apresentada – iniciei a minha formação de pesquisadora. Fui bolsista de iniciação científica em um projeto denominado: “Trabalho Docente, Tecnologias da Informação e Comunicação: a Construção de Competências no Trabalho”. Nesse projeto buscou-se compreender como professores que realizaram uma formação em serviço, oferecido por meio da modalidade a distância, desenvolveram competências para lidar com as tecnologias. Foi constatado, dentre outros aspectos, a pouca habilidade dos professores em lidar com o computador e a internet; cabendo a eles buscar alternativas para o manuseio dos recursos, como, por exemplo, solicitando o auxílio de familiares, de amigos e de terceiros, para cumprir as atividades e os prazos dos cursos. Ao final dessa pesquisa, atentei-me à formação dos professores para utilizar as tecnologias da informação e da comunicação, pois percebi que esse era um ponto ausente na formação desses profissionais.

Em outra pesquisa, denominada “Trabalho Docente e Novas Tecnologias: um estudo com professores de História em uma instituição particular e uma pública”, desenvolvida como um requisito para a conclusão do bacharelado em História, investiguei como professores de História, de uma escola particular e de uma escola

¹ Tecnologias digitais: refere-se ao conjunto de mídias informacionais e comunicacionais (CD-ROM, *websites*, *chats*, *blogs*, realidade virtual, jogos, *softwares* etc.), entendidas como um conjunto de “veículos de linguagens” utilizados para a comunicação humana, que, por sua vez, visam ao cumprimento de diferentes interesses e propósitos, de acordo com o público que se pretende atingir. (FERREIRA; FRADE, 2010, p. 15).

da rede estadual, utilizavam as TIC com os seus alunos. Mais uma vez ficou evidente a ausência da formação de professores para o uso de recursos tecnológicos da informação e da comunicação. O que me deixou ainda mais inquieta com a questão.

Nesse sentido, tenho buscado outras formas possíveis de utilizar as tecnologias na educação. Especializei-me em Educação a Distância e tenho acompanhando e participado de grupos que buscam discutir a importância desses recursos para a educação, seja ela presencial ou a distância. Assim como passei a integrar os diversos *sites* de relacionamento (Orkut, Facebook, Twitter), de compartilhamento de vídeos e fotos (Youtube, Flickr, Picasa) e outros (pois a lista é imensa e não para de crescer), a fim de entender como eles funcionam e de que forma podem contribuir para se pensar a educação do presente e, quiçá, a do futuro.

Além disso, durante o período do mestrado, duas experiências me deixaram ainda mais intrigadas com a questão da formação dos professores e o uso de recursos tecnológicos.

A primeira delas ocorreu na Formação Escola Ativa,² em que participei como professora formadora do módulo VI – Tecnologias na Escola (2010). Durante uma semana, professores da rede pública de cidades da zonal rural de Minas Gerais tiveram que lidar com os diversos tipos de mídias e tecnologias para levarem novos conhecimentos e propostas do uso desses recursos a suas escolas, já que as escolas receberiam computadores pelo programa PROINFO. Alguns professores sentiram muita dificuldade em manusear os equipamentos e se reuniam em grupo para tentar buscar uma solução. Sempre havia um professor que já sabia mais que os outros, e esse auxiliava os colegas com dificuldade, mas em alguns casos a falta de conhecimento provocava um desespero, ocasionando até o choro de alguns professores e a vontade de desistir das tarefas.

² O programa Escola Ativa é ação do Governo Federal vinculado à Educação para Todos. Informações disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=477&id=259&option=com_content&view=article. Acesso em: 5 dez. 2010.

A outra experiência ocorreu durante a semana presencial da Escola de Gestores³ (2010). Participando como formadora da Oficina Tecnológica, na qual os alunos deveriam criar um *site* para a sua escola, vi de perto a dificuldade de grande parte dos professores/diretores/coordenadores em fazer pesquisa na internet, baixar e compartilhar arquivos, entre outros. O fato impressionante é que todos eles realizam o curso através da modalidade a distância virtual.

Ao verificar de perto todas essas dificuldades, os questionamentos intensificaram e provocaram uma inquietação ainda maior. Afinal, quando e onde os professores deveriam se formar para utilizar as TIC, sobretudo as mídias digitais? O que seria uma formação adequada para a assimilação desse conhecimento? Em qual etapa os professores deveriam receber uma formação como essa? Quem são os responsáveis pela formação dos professores para utilizar as tecnologias?

Não há mais como negar ou contestar, está posto que a chegada e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação em nossa sociedade provocaram mudanças que perpassam por aspectos sociológicos, econômicos, educacionais, políticos e culturais. Desse modo, provocam reflexões significativas sobre o papel das tecnologias em nossa sociedade e, sobretudo, na educação. Afinal, o que muda com a chegada dos equipamentos tecnológicos nas escolas e na formação de professores: espaço físico, concepção pedagógica?

1.2 Localizando o tema em pesquisas brasileiras

O tema proposto para a investigação – Utilização das tecnologias da informação e da comunicação na formação inicial de professores para a educação básica – é relativamente novo para pesquisas da área educacional, conforme André (2009) e Brzezinski (2006), e se encontra em expansão de acordo com trabalhos de Barreto et al. (2006) e Santos (2009).

³ O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Informações disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12337&Itemid=693. Acesso em: 5 dez. 2010.

Nas análises realizadas por André (2009) e Brzezinski (2006), as autoras constataram, em suas dissertações, teses e artigos apresentados aos programas de pós-graduação em educação do País, entre os anos de 1990 e 2003, em pesquisas de estado da arte, que o tema relativo à formação de professores estava crescente entre os temas investigados na área de educação. E ambas as autoras afirmam que naquele momento eram raros os trabalhos que focalizavam o papel das tecnologias ou da informática nos processos formativos, seja inicial ou continuado.

O estudo de Barreto et al. (2006), específico em averiguar os estudos sobre a utilização das tecnologias na formação dos professores, localizou 331 documentos, entre dissertações, teses e artigos, apresentados aos programas de pós-graduação entre os anos de 1996 e 2002, e apresentou algumas tendências sobre a investigação da temática. Essas tendências estavam localizadas em três blocos: nível macro (políticas e propostas de inserção das TIC); inserção das TIC no processo de ensino e aprendizagem, distribuído nas diversas modalidades (presencial, a distância e virtual); e usos específicos (aplicações típicas de determinado suporte ou conteúdo). Nesse estudo foi constatado um aumento de dissertações e teses apresentadas, a partir de 1998.

O desdobramento de pesquisas na área é compreendido por Santos (2009) como algo favorável, mediante a criação, em 1995, da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC), que visava incentivar o uso de recursos tecnológicos na educação, sobretudo em iniciativas de formação. Em 1996 entrou no ar a TV Escola, projeto voltado para a utilização de televisão e visão com o objetivo de promover a formação de professores. No ano de 1997, o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) é instituído por meio da Portaria n. 522 em 09/04/1997, em substituição ao antigo Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe), com o objetivo de disseminar o uso pedagógico das TIC nas escolas públicas de ensino fundamental e médio. Programas e projetos como esses provocaram o interesse dos pesquisadores em pensar o uso desses recursos na educação, tendo o número de estudos sobre o tema aumentado.

Santos (2009) realizou um estudo de levantamento dos trabalhos sobre o uso das tecnologias na formação de professores, na modalidade de comunicação oral, apresentado nos anos de 2000 a 2008, na Associação Nacional de Pós-Graduação

e Pesquisa em Educação (ANPED), nos grupos de trabalho (GT) de formação de professores (GT8) e de educação e comunicação (GT16). Santos (2009) encontrou vinte e seis trabalhos que versavam sobre o tema, distribuído nos seguintes eixos: formação continuada e em serviço, formação inicial e continuada, tecnologias contribuindo para a formação do professor a distância, reflexões teóricas e estado da arte.

A autora constatou o aumento de estudos sobre o tema nos últimos anos, 26 trabalhos foram apresentados nas reuniões da Associação de Pós-Graduação. Santos (2009) acredita que o fato está relacionado a dois fatores, um relacionado aos projetos governamentais já mencionados e o outro seria o aumento do número de ofertas de cursos pela modalidade a distância de formação, tanto a inicial quanto a continuada.

A partir da análise dos trabalhos, Santos (2009) faz alguns questionamentos: A formação do computador/internet dará conta de articular o uso instrumental e o pedagógico desses recursos? Será que o uso das TIC na prática pedagógica é uma utopia? O intenso uso das TIC na educação a distância poderá contribuir para que o aluno utilize tais recursos em sua prática pedagógica? Tais questões auxiliaram a nortear este trabalho, pelo modo que foram acrescentadas as seguintes questões: De que modo as tecnologias têm sido utilizadas nos cursos de formação inicial? Os alunos fazem utilização dos recursos tecnológicos de que nível? A introdução das TIC nos projetos pedagógicos decorre de quais fatores?

Retomando as análises de Santos (2009) em que autora afirma que

Embora as TIC façam parte da vida das pessoas, na escola, esses saberes ainda não estão sendo utilizados de maneira efetiva e a formação ainda não potencializa a exploração de possibilidades dos recursos tecnológicos para serem incorporados no processo de ensino e aprendizagem, comprometendo sua implementação no contexto escolar. [...] A leitura dos trabalhos evidencia *problemas advindos de uma formação inicial distante de uso de recursos tecnológicos*, uma formação continuada descontextualizada, aligeirada e centrada nas questões, técnicas do computador e da internet (SANTOS, 2009, p. 12, grifos nossos).

Nesse trecho a autora expõe seu posicionamento sobre a descontextualização do uso das tecnologias na formação de professores e provocou o anseio de verificar como de fato o uso das tecnologias na formação inicial dos professores tem ocorrido, e responder às seguintes questões: Existe algum projeto desenvolvido

relacionado às TIC na formação docente? Quais as iniciativas que ocorrem nas licenciaturas? Ao alcançar as respostas, pode-se, ao final da pesquisa, concordar parcialmente com a autora.

Ademais, Santos (2009) acrescenta:

A formação de professores é essencialmente um ato político e deve ser (re) construída, considerando o contexto histórico, político e cultural no qual estamos imersos. Como a produção cultural, as tecnologias não podem ser excluídas da escola, da formação, da prática docente e das pesquisas (SANTOS, 2009, p. 12, grifos nossos).

Por compreender essas palavras, não foi deixado de lado na análise o contexto atual, modificado nos âmbitos da política, economia e cultura, para tentar compreender como se processa a formação de professores neste momento, tendo o foco no uso das tecnologias da informação e da comunicação.

1.3 Objetivos

A partir da descrição pessoal da construção do objeto e da perspectiva apontada pela literatura que discorre sobre o tema, “Formação de professores e tecnologias da informação e da comunicação”, foram elaborados objetivos a serem alcançados no desenvolvimento da pesquisa. Desse modo, o objetivo geral ficou sendo analisar a formação inicial de professores para a Educação Básica, em uma universidade privada, no contexto atual, privilegiando aspectos da introdução das tecnologias da informação e da comunicação.

Essa generalidade foi desdobrada nos seguintes objetivos específicos:

- identificar o modo pelo qual as transformações sociais políticas e sociais da atualidade modificaram a organização dos projetos pedagógicos e a oferta de disciplinas na formação de professores;
- verificar o conteúdo e o nível da utilização das tecnologias da informação e da comunicação, sobretudo, as mídias digitais, no processo de formação inicial dos licenciados, em uma universidade privada;

- delinear o perfil dos alunos das licenciaturas, percebendo o uso que eles fazem das mídias digitais em seu processo formativo e em suas ações cotidianas.

É importante ressaltar que tais objetivos sofreram modificações ao longo do percurso da investigação, em decorrência, principalmente, dos dados encontrados no campo investigativo. Inicialmente, o objetivo concernente à formação dos professores estava focado na formação destinada ao ensino médio. No entanto, na universidade onde foi realizada a pesquisa, o curso de Pedagogia foi o curso que mais apresentou dados para o estudo proposto. Sendo assim, o que pretendia ser um recorte de compreensão para um determinado nível de ensino foi ampliado para a compreensão da formação de professores para a Educação Básica, ou seja, desde a educação infantil até o ensino médio.

1.4 Esclarecimentos metodológicos

A investigação proposta foi desenvolvida durante o primeiro semestre de 2010, em uma universidade privada tradicional de Belo Horizonte, em nove cursos de licenciatura, dos dez cursos oferecidos pela instituição.⁴ Foram eles: Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática⁵ e Pedagogia. Nos quais foram coletados dados referentes às disciplinas ofertadas, destacando as que tratavam sobre as mídias digitais na educação, o perfil do aluno em preparação para a docência e os usos realizados pelos docentes nas atividades acadêmicas.

Destaca-se que esta universidade oferece cursos de licenciatura em outros *campi*, contudo, por se tratar de uma amostra, foram selecionados para essa análise os

⁴ Nesta investigação não foi contemplado o curso de Ciências Sociais. A ausência desse curso na investigação é decorrente do fato de no momento da pesquisa não haver turmas concluintes da licenciatura.

⁵ Apenas este curso é oferecido no *campus* da universidade, localizado na cidade de Betim. Os demais cursos são oferecidos no *campus* localizado na região noroeste da cidade de Belo Horizonte. No momento da pesquisa, esse curso estava sofrendo uma transição e nos próximos semestres ele também seria transferido para a cidade de Belo Horizonte.

curso concentrados no principal *campus* da universidade, sendo somente o curso de Matemática ofertado em outra cidade da Região Metropolitana de Belo Horizonte.

QUADRO 1
Cursos investigados

Licenciatura	Ciências Biológicas	Educação Física	Filosofia	Física	Geografia	História	Letras	Matemática	Pedagogia
Turno de oferta (investigado)	Tarde	Tarde/Noite	Noite	Tarde	Noite	Manhã	Noite	Noite	Manhã
Nº de vagas ofertadas por semestre	60	60	50	60	60	60	60	60	60
Nº de períodos	8	8	8	8	8	8	8	8	8

Fonte: Edital do Processo Seletivo da Universidade, [2010],

A escolha da universidade se deve aos seguintes fatores: (a) boa avaliação da universidade no MEC;⁶ (b) tradição da universidade na formação de professores; (c) centralização de disciplinas pedagógicas específicas nas respectivas áreas de conhecimento; (d) disponibilização de equipamentos tecnológicos para as aulas.

A perspectiva metodológica elegida para a coleta de dados foi a quantitativo-qualitativa, ou seja, foram utilizados instrumentos concernentes à análise quantitativa, o questionário, assim como foi lançado mão dos instrumentos da pesquisa qualitativa, tais como: análise documental da instituição, observação de aulas e entrevistas de alunos e de professores.

1.4.1 Questionário⁷

O questionário foi aplicado, inicialmente, conforme orientações metodológicas, em forma de pré-teste a alunos de alguns dos cursos investigados, na tentativa de corrigir possíveis erros e incoerências das questões, além de medir o tempo gasto para o preenchimento. Conhecendo o tempo médio de resposta, foi possível aplicar o instrumento quantitativo durante o horário das aulas.

⁶ Consulta em Índice Geral de Curso da Instituição (IGC) - INEP/MEC, ano base 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/areaigc/>. Acesso em: 11 out. 2009. A universidade obteve nota 4 no ano base, recebendo a condecoração de ser a melhor universidade privada de Minas Gerais.

⁷ Ver ANEXO I.

Desse modo, o questionário foi respondido por 318 estudantes, dos 2º e 8º períodos dos cursos de licenciatura mencionados. A distribuição do número de respondentes pode ser visualizada no QUADRO a seguir:

QUADRO 2
Amostra dos alunos investigados

Cursos	Nº total de alunos matriculados*	Nº de alunos matriculados no 2º período	Nº de alunos do 2º período respondentes do questionário	Nº de alunos matriculados no 8º período**	Nº de alunos do 8º período respondentes do questionário
Ciências Biológicas	457	41	31	32	15
Educação Física	367	25	23	11	9
Filosofia	173	16	10	16	13
Física	82	9**	7	18	16
Geografia	302	34	22	40	15
História	259	15	10	41	34
Letras	250	29	18	10	5
Matemática	123	14**	9	51	31
Pedagogia	197	30	26	32	24
Total de alunos	2210	213	156	251	162

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

*Dados institucionais – Processamento de dados - Sistema de Matrícula, em 20/04/2010.

*** No curso de Física e de Matemática as entradas dos alunos são anuais, por isso, não há alunos matriculados no 2º período. O questionário foi aplicado aos alunos do 3º período.

O questionário foi constituído por 56 questões⁸ e formulado de forma a ser autoaplicado, ou seja, os respondentes poderiam responder sem depender de um aplicador. A partir das respostas, foi possível encontrar a amostra desejada para participar de outra etapa, a entrevista.

Esse instrumento foi organizado em 4 eixos (perfil, formação e trabalho, formação e informação e uso das TIC pelos professores) e foi utilizado com o objetivo de conhecer o perfil dos licenciandos, na perspectiva de analisar: a formação de origem, a motivação pela escolha do curso, o recebimento de bolsas de programas governamentais, a experiência de utilizar as TIC, a experiência em docência, a experiência de trabalho, o consumo cultural, a escolaridade dos pais, os programas utilizados para atividades cotidianas, os programas utilizados para desenvolver trabalhos acadêmicos, a opinião sobre o uso das TIC na educação etc.

⁸ Para a tabulação dos dados, foi utilizado o *software* SPSS.

Por se tratar de uma pesquisa quantitativo-qualitativa, o questionário se constituiu como um dos polos da pesquisa, como nos esclarece Karsentini (2008), no qual será possível colher os dados, de um lado e de outro, tentando responder ao problema, às questões e aos objetivos da pesquisa.

1.4.2 Análise documental

A análise documental esteve centrada em dois eixos: o primeiro, referente às políticas educacionais nacionais de formação de professores para a educação básica e o segundo, referente aos documentos da universidade.

A análise documental das políticas educacionais centrou-se, fundamentalmente, na Resolução CNE/CP 1/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 18.02.2002 e publicado no DOU em 04.03.2002.

Estudar esses documentos possibilitou compreender as mudanças sociais e políticas que foram ocorrendo e de que forma chegavam à educação e à formação de professores.

Enquanto que os documentos consultados da universidade foram: grade de horários dos cursos de licenciatura; planos de ensino das disciplinas relacionadas ao magistério, resumo dos Projetos Pedagógicos.

Em posse desse material foi possível descrever alguns itens do campo investigado. Além disso, conhecer os documentos institucionais foi importante para tentar responder a algumas questões: De que forma a universidade se posiciona frente à legislação de formação de professores? Há referências sobre a incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na formação dos futuros professores? Se existe, qual é o direcionamento escolhido: técnico ou pedagógico?

A universidade assegura aos licenciados uma formação que visa atender à legislação e às resoluções nacionais referentes à formação dos professores,

conforme foi possível constatar nos Projetos Pedagógicos. Além disso, devido às características, de ordem confessional e comunitária, a instituição visa “promover o desenvolvimento humano e social, contribuindo para a formação ética e solidária de profissionais competentes humana e cientificamente, mediante a produção e disseminação do conhecimento, da arte e da cultura.”⁹

No que tange à incorporação das TIC na formação dos professores, constatou-se que, apesar da instituição, nos Projetos Pedagógicos das licenciaturas, estar em consonância com o artigo 2º da Resolução CNE/CP 1/2002, sobretudo o inciso VI, que diz:

A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre os quais o preparo para:

I. O ensino visando à aprendizagem do aluno; II. O acolhimento e o trato da diversidade; III. O exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV. O aprimoramento em práticas investigativas; V. A elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI. *O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoios inovadores*; VII. O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002, grifos nossos).

Foi verificado ainda ser tímido o número de cursos e de disciplinas que enfoquem alguma formação para utilizar as tecnologias na educação, tendo em vista que, dos 9 cursos investigados, em apenas 6 deles, oferta-se ou foi ofertada uma disciplina que se referia ao uso das tecnologias, conforme dados a seguir:

⁹ Informações disponíveis no *site* da universidade.

QUADRO 3
Disciplinas investigadas

Curso	História	Pedagogia	Letras	Ciências Biológicas	Matemática	Física
Disciplina	O ensino de História através das novas mídias**	Tecnologias digitais na educação	Leitura e produção de textos em ambientes midiáticos	Informática no Ensino de Ciências e Biologia	Informática e educação***	Ferramentas computacionais
Carga Horária	32 h/a	64 h/a	50 h/a	32 h/a	64 h/a	30 h/a
Período ofertado	3º	5º	3º	3º	6º	1º
Direcionamento*	P	P	P	P	P	T****

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

* Legenda: P – Pedagógico; T – Técnico.

** Essa disciplina foi ofertada em caráter optativo, durante o 1º semestre de 2009.

*** Essa disciplina é ofertada sempre no 2º semestre, pois nesse curso há apenas entradas anuais.

**** Essa disciplina, por ser de caráter técnico, não foi observada durante o período de investigação.

Ressalta-se que nos demais cursos não foram encontradas disciplinas cujo enfoque estivesse relacionado ao tema desta pesquisa.

A partir dessa constatação, foi possível determinar as disciplinas a serem observadas durante o 1º semestre de 2010 e, assim, construir mais uma etapa da pesquisa: a observação e, por conseguinte, o caderno de campo.

1.4.3 A observação e o caderno de campo

Em pesquisas de caráter qualitativo, a observação e o caderno de campo (ou diário de bordo) são instrumentos importantes para a compreensão do contexto pesquisado; além disso, possibilitam o confronto de dados – a denominada triangulação de dados – em que foi possível encontrar (in)coerência na análise documental e nas entrevistas realizadas.

A observação ocorreu em disciplinas cujo foco estava centrado nas tecnologias da informação e da comunicação, fundamentalmente nas mídias digitais e sua aplicação na educação. De acordo com os dados do QUADRO 3, foi possível selecionar 3 disciplinas para concretizar essa etapa. Foram elas: “Tecnologias digitais na educação”, do curso de Pedagogia; “Leitura e produção de textos em

ambientes midiáticos”, do curso de Letras; e “Informática no Ensino de Ciências e Biologia”, do curso de Ciências Biológicas. O propósito da observação era o de verificar e compreender a forma como estavam formando os professores para utilizarem as tecnologias da informação e da comunicação. Além disso, foi observada a infraestrutura oferecida aos alunos e aos professores para que pudessem utilizar tais recursos na universidade (os laboratórios, as salas de aula e os recursos disponíveis).¹⁰

Essa fase da pesquisa ocorreu com o consentimento dos professores, entre os meses de março e junho de 2010. Durante esses meses, frequentamos a universidade, no mínimo 3 vezes por semana, pois as disciplinas observadas eram ofertadas às segundas, terças e sextas-feiras.

De acordo com Burgess (1997), foi realizada uma observação descritiva cujos objetos de investigação foram: o local (o que é visto e ouvido), as pessoas (idade, sexo, modo de vestir, recursos utilizados no cotidiano – *notebooks*, celulares, câmeras digitais), os acontecimentos (discussões correlatas com o objeto da pesquisa).

O caderno de campo¹¹ foi utilizado como um instrumento de anotações de pontos observados durante a pesquisa de campo. Nele foram anotadas impressões, conversas, agenda de encontros com os sujeitos, anotações das aulas, organização da instituição, enfim, dados que poderiam contribuir para a análise. Pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1991, p. 150):

As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e torna-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados.

Nesse sentido, esse instrumento foi utilizado para fazer as anotações e as reflexões sobre o que foi observado, percebido e sentido durante o processo investigativo.

As anotações foram feitas após as aulas observadas, nunca próximas aos olhos dos observados. Ao final das aulas foram buscados locais tranquilos, onde era possível

¹⁰ Também foram realizados registros fotográficos das condições de cada um dos referidos itens.

¹¹ Ver ANEXO II.

fazer anotações do que havia sido falado pelos professores e alunos, ou seja, relatar o que havido sido observado naquelas horas em que estivemos próximos ao nosso objeto de pesquisa. Na medida do possível, também foi coletado material produzido pelos professores e entregue aos alunos, como, por exemplo, orientação de atividades, apostila e atividades avaliativas.

1.4.4 Entrevista

Conforme sugere Zago (2003, p. 297-298), a entrevista permite “[...] assegurar informações em maior profundidade do que poderia garantir um instrumento de questões fechadas.” Esse argumento motivou a opção em entrevistar os sujeitos. No intuito de esclarecer algumas questões, tanto da observação realizada quanto dos dados quantitativos, foram formulados dois roteiros de entrevista semiestruturada, um para os professores¹² e outro para os alunos.¹³ Esclarece-se que cada um dos sujeitos entrevistados preencheu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme orientações do Comitê de Ética de Pesquisa (COEP).¹⁴

Desse modo, a entrevista foi utilizada, de acordo com Bodgan e Biklen (1991, p. 134), “[...] para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” E, assim, foi possível ter uma visão mais aprofundada das disciplinas observadas e da organização da universidade, assim como conhecer a opinião dos alunos sobre o uso das tecnologias na formação docente.

Foram entrevistados três professores, dois deles lecionavam as disciplinas que foram observadas (dos cursos de Pedagogia e de Letras) e um dos professores entrevistados é o coordenador administrativo das disciplinas da graduação ofertadas a distância. No QUADRO 4 foi delineado o perfil dos professores entrevistados, conforme a seguir:

¹² Ver ANEXO III.

¹³ Ver ANEXO IV.

¹⁴ Ver ANEXO V.

QUADRO 4
Perfil dos professores entrevistados¹⁵

Sujeito*	Tempo na Instituição	Última formação	Cursos que leciona	Pesquisas sobre Tecnologias na Educação
Professora de Pedagogia	8 anos	Mestrado (2003)	- Pedagogia - Coordenação Pedagógica - Universidade Virtual	Sim
Professora de Letras	10 anos	Mestrado (2002)	- Letras - Logística	Não
Coordenadora de Disciplinas EaD	22 anos	Mestrado (1997)	- História - Universidade Virtual	Sim

Fonte: Dados de pesquisa, 2010.

*Os nomes dos sujeitos foram resguardados, e serão identificados conforme o cargo e o curso que ocupa na universidade.

A entrevista com esses sujeitos permitiu aprofundar a compreensão da metodologia e da técnica adotada para lecionar e auxiliar a formação dos professores, itens que na observação não foram possíveis de perceber e reconhecer. Além disso, as falas desses professores contribuíram para a compreensão da lógica e do ordenamento institucional relacionado à introdução e ao financiamento de ações relacionadas às tecnologias da informação e da comunicação.

Por sua vez, foram entrevistados 9 alunos, um de cada licenciatura investigada. Eles foram selecionados a partir das respostas das respectivas questões do questionário: “Você tem pretensão de ser professor?” e “Você deseja participar da próxima etapa da pesquisa”.

A resposta a essas questões era um pré-requisito para o aprofundamento do enfoque relacionado à formação de professores. É importante destacar que os cursos investigados, em sua maioria, oferecem aos seus alunos a possibilidade de escolha entre a licenciatura e o bacharelado. Desse modo, foi necessário separar e selecionar os que apresentariam um perfil em potencial para responder à entrevista. Além disso, foram focalizados os sujeitos a serem entrevistados seguindo a proporção do número de alunos do sexo masculino e do sexo feminino respondente de cada curso e, dessa maneira, foi possível chegar aos seguintes dados dos estudantes entrevistados:

¹⁵ Ver ficha de identificação - ANEXO VI.

QUADRO 5
Dados dos estudantes entrevistados

Nome*	Curso	Idade	Período	Experiência em docência
Laís	Ciências Biológicas	19 anos	2º	Sim
Camila	Educação Física	28 anos	8º	Sim
Rosana	Filosofia	22 anos	Irregular	Não
Fernando	Física	25 anos	Irregular	Sim
Giovane	Geografia	23 anos	2º	Sim
Lana	História	46 anos	2º	Não
Flávia	Letras	20 anos	2º	Sim
Marcos	Matemática	39 anos	8º	Sim
Marcela	Pedagogia	24 anos	8º	Sim

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

*Os nomes dos sujeitos foram modificados, conforme orientações metodológicas.

As entrevistas foram analisadas seguindo os eixos elaborados no roteiro de entrevistas, ou seja, construídos previamente à análise. Os eixos que compuseram a entrevista dos professores foram: Uso pessoal; Tecnologia no Processo de Formação; Tecnologia e Educação (alunos, recursos e concepção pedagógica). Enquanto a entrevista dos alunos permitiu analisar os seguintes eixos: Formação e Trabalho; Formação e Informação; Universidade e as TIC; Tecnologia e Sociedade.

1.5 Organização do trabalho

Este trabalho se organizou em 5 partes, ou seja, 5 capítulos. O primeiro capítulo refere-se à introdução e o quinto capítulo, às considerações finais. A seguir, será feita uma rápida análise dos outros 3 capítulos que compõem esse trabalho.

No segundo capítulo, intitulado: *Contexto social, econômico e cultural; políticas para a formação de professores e histórico da informática em projetos brasileiros: uma análise panorâmica*, foi delineado, de forma mais abrangente, o contexto histórico, em suas dimensões política, social, econômica e cultural, nas quais se buscou compreender as modificações das relações humanas e de trabalho ocorridas nos últimos anos, além do desdobramento de conceitos que permitem a compreensão da relação do uso das tecnologias da informação e da comunicação na sociedade atual. Aqui foram observadas as alterações das políticas educacionais, fundamentalmente as ocorridas nos últimos 14 (quatorze) anos, tendo como marco a

LDB/96, enfocando, sobretudo, a política nacional de formação inicial dos professores. E, por fim, foi apresentado o histórico da introdução das tecnologias da informação e da comunicação na educação brasileira, cujo foco foram as políticas e projetos relacionados à formação de professores ofertados em âmbito nacional.

No terceiro capítulo, denominado: *Formação de professores: perfil dos licenciandos*, foi delineado o perfil dos estudantes pesquisados, objetivando conhecer, minimamente, quem são e quais são as expectativas dos licenciandos. No intuito de alcançar esse objetivo, foram apresentados dados parciais da pesquisa quantitativa, coletados através do questionário, sobretudo, a primeira, a segunda e a terceira parte do instrumento de pesquisa, em que são destacados o perfil dos alunos, a formação, a experiência de trabalho e o acesso à informação. De forma a respaldar as evidências quantitativas, foi lançado mão de outros instrumentos utilizados durante a coleta de dados, como a entrevista e análise de documentos institucionais.

No quarto capítulo: *O uso das tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores: dilemas entre teoria e prática*, intencionou-se explicar as verificações sobre o conteúdo e o nível da utilização das tecnologias da informação e da comunicação, sobretudo, as mídias digitais, nas licenciaturas da universidade investigada. Ademais, procurou-se perceber o uso das mídias digitais pelos 318 licenciados dos 9 cursos investigados, em seu processo formativo.

Em suma, constatou-se que hoje a questão da formação docente que utilize as tecnologias, em uma universidade privada, não é a falta de acesso ou a falta de recursos básicos para se desenvolver atividades, porque se reconhece que o recurso existe e o acesso é amplo. No entanto, falta uma reformulação da perspectiva do ensino, da dinâmica e dos métodos das atividades.

2 CONTEXTO SOCIAL, ECONÔMICO E CULTURAL; POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HISTÓRICO DA INFORMÁTICA EM PROJETOS BRASILEIROS: uma análise panorâmica

2.1 Contexto Social, Econômico e Cultural

Antes de entender a informatização das escolas e de projetos que visam à formação de professores para utilizar recursos tecnológicos, é necessário retomar o contexto no qual as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), fundamentalmente as digitais, foram desenvolvidas e transformaram diversas facetas sociais. As TIC, de modo geral, geraram conflitos com impactos sociais, desde as relações de trabalho até as relações pessoais - nas instituições, no mundo da produção, na educação - no mundo contemporâneo.

Compreendem-se as tecnologias como inerentes à produção humana e que, por vezes, são confundidas como algo natural, conforme alerta Pinto (2005). O desenvolvimento e a criação de objetos ainda causam espanto e entusiasmo, segundo as palavras desse filósofo brasileiro. Entretanto, passado o encanto, a obra humana se naturaliza como se sempre estivesse presente. Esse entusiasmo diante das criações humanas substituiu a valoração da natureza e constituiu o que Pinto (2005) compreende por ideologia da “era tecnológica”, o que na concepção do autor é a crença de que a produção tecnológica e científica na atualidade é algo que jamais foi concebido anteriormente: “[...] as possibilidades agora oferecidas aos possuidores de recursos para a conservação da vida, a aquisição de conforto e de meios para ampliar a formação cultural não encontram paralelo no passado” (PINTO, 2005, p. 41).

O encantamento sugerido por esse filósofo foi percebido durante todo o século XX e persiste na primeira década do século XXI, através do desenvolvimento técnico e científico ocorrido nos últimos anos.

O século XX, segundo Eric Hobsbawm (1995), caracterizou-se por um período de catástrofes, revoluções e crises, durante o qual o modo de produção capitalista, em contraposição ao socialismo, organizou as regras produtivas, seja para os países

centrais ou periféricos,¹⁶ determinou hábitos de consumo, sofreu modificações na forma da produção e de acumulação, fomentou diversas guerras que acabaram ocasionando modificações na configuração geográfica e geopolítica, vivenciou diversas crises, modificou a prática, o conteúdo e a forma do Estado e, também, foram alterados aspectos da cultura e da produção cultural.

No que tange às crises, optou-se por tratar das ocorridas no final do século, fundamentalmente a partir da década de 1970, as quais promoveram colapsos econômicos e políticos mundiais. Nesse contexto, foram desenvolvidas tecnologias da informação e da comunicação para solucionar os problemas da produção e do mercado.

Nesse momento, houve um aumento significativo da produção e do desenvolvimento tecnológico e que trouxe implicações fundamentais para a organização econômica, política, social e cultural. Nas décadas de 1970 e 1980, os países centrais, essencialmente EUA, Reino Unido e Japão, vivenciaram essas mudanças que logo repercutiram aos demais países. No caso dos países periféricos da América Latina, por exemplo, os efeitos das alterações foram sentidos, sobretudo, na década de 1990, conforme indicam Oliveira (2009) e Paulani (2006).

O período decorrente da crise de proporções econômicas, políticas e sociais recebeu diversas designações: pós-modernidade, pós-fordista, toyotista, sociedade do conhecimento, sociedade em rede, sociedade informática, mundialização, globalização, entre outros. Essas caracterizações foram concebidas como forma de se compreender as transformações vivenciadas a partir da década de 1970, em suas várias dimensões.

A pós-modernidade, por exemplo, é compreendida por Harvey (2008) não como uma alteração fundamental na questão social, mas por outras duas formas: como um afastamento de modos de pensar sobre o que se pode ou deve ser feito com relação à condição social; e uma mudança na maneira de operacionalização do capitalismo, denominada por ele de acumulação flexível, tendo o toyotismo como organizador da produção e do trabalho.

¹⁶ Optou-se pela denominação de países centrais e periféricos para designar o que antes era compreendido por países desenvolvidos e subdesenvolvidos, em concordância com Paula (2005) e Maldonado Filho (2005).

Esse conceito para o autor supracitado envolve, sobretudo, o entendimento da fragmentação, do caos, da desordem, do tempo do pós-guerra (a II Guerra Mundial), da efemeridade, da desconstrução, da preferência por uma estética superficial, do individualismo, da alienação, do desenvolvimento especulativo em que impera o ecletismo e o rompimento de barreiras – de tempo e de espaço – por meio das tecnologias da informação e comunicação.

Por sua vez, a *Sociedade em Rede*, título de uma das obras de Castells (1999), busca compreender o atual momento do desenvolvimento humano, por capitalismo informacional. O autor compreendeu o processo de transformação vivido nos últimos anos em decorrência, principalmente, da revolução tecnológica, centrada nas tecnologias da informação e comunicação. Em seus estudos, Castells descreveu a revolução das TIC ocorridas entre os anos de 1960 e 1970 como um período em que se propôs a produção da inovação tecnológica, de forma a acelerar a velocidade e ampliar as transformações.

Para o autor, uma nova estrutura social estaria associada ao surgimento de um novo modo de desenvolvimento,¹⁷ moldado pela reestruturação capitalista de produção e denominado por Castells de informacional. Nesse modo de desenvolvimento, “[...] a fonte da produtividade encontra-se na tecnologia de geração de conhecimento, de processamento da informação e de comunicação de símbolos” (CASTELLS, 1999, p. 35).

Esse autor afirma que o capitalismo passa por um processo de reestruturação, caracterizado pela

[...] flexibilidade, descentralização das empresas e da nova forma de organização das empresas por rede, declínio dos movimentos dos trabalhadores, individualização e diversificação cada vez maior das forças de trabalho, incorporação das mulheres, intervenção estatal para desregular o mercado (CASTELLS, 1999, p. 21-22).

De acordo com Castells (1999), é específica a esse momento a ação do conhecimento sobre os próprios conhecimentos, como principal fonte de produtividade. Surge, dessa forma, um novo paradigma, o tecnológico, baseado na informação e comunicação.

¹⁷ Castells (1999, p. 32) distingue os modos de produção (capitalismo, estatismo) dos modos de desenvolvimento (industrialismo, informacionalismo).

No entanto, cuidadosamente, esse autor prefere não denominar o contexto atual por sociedade informacional. Ele entende que cada país vive um processo de desenvolvimento distinto, dependendo de sua história e cultura. Assim, pode-se entender que os países vivem momentos distintos e, no interior de cada país, existem regiões em diferentes condições de desenvolvimento, que permitem ou não a incorporação (mais ou menos conflituosa) de variadas escalas de apropriação das tecnologias.

Nos estudos de Castells, fica evidente que o processo compreendido pelas mudanças ocorridas no trabalho e na sociedade é fortemente marcado pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação.

Outra denominação usada para descrever as mudanças ocorridas nos últimos quarenta anos é sugerida por Chesnais (1996), economista francês, como mundialização. O sentido desse conceito seria para o autor mais amplo e mais nítido ao termo globalização, pois busca explicar a nova configuração do capitalismo e dos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação.

A mundialização é resultado de dois movimentos, segundo Chesnais (1996). O primeiro seria a longa fase de acumulação ininterrupta do capital, desde 1914, e o outro aconteceria por meio das políticas de liberalização, de privatizações, de desregulamentações e de desmantelamentos de conquistas sociais e democráticas, iniciadas no princípio da década de 1980. Nesse momento, evidencia o autor, foram introduzidas as tecnologias informacionais na produção e que resultaram como efeito:

[...] maior flexibilidade no processo de produção; redução dos estoques de produtos intermediários – graças aos métodos de fabricação de fluxo intensivo, que permite dar início a produção quando do recebimento do pedido; redução dos estoques de produtos finais; encurtamento dos prazos de entrega, diminuição dos capitais de giro; diminuição do tempo de faturamento; emprego dos meios eletrônicos no setor de franquias e vendas a varejo (CHESNAIS, 1996, p. 28-29).

Outro efeito do processo de mundialização compreendido por Chesnais (1996) é o do oligopólio mundial, em que há o espaço da rivalidade industrial. Esse espaço é formado, segundo o autor, “[...] sobre a base da expansão mundial dos grandes

grupos, de seus investimentos e da concentração internacional resultante das aquisições e fusões que efetuam para esse fim” (CHESNAIS, 1996, p. 37).

Destaca-se que os autores referenciados consideraram a importância da introdução das tecnologias da informação e comunicação para as mudanças vividas pela sociedade na contemporaneidade, tendo em vista que tais recursos provocaram alterações na forma de produzir e de distribuir as mercadorias e as informações, assim como promoveram novas formas de comunicar e relacionar, e de formar os profissionais.

Contudo, reconhece-se que as tecnologias na atualidade ainda não estão distribuídas de maneira igualitária para todos, o que provoca uma tensão entre os que detêm e os que não detêm o acesso às tecnologias. No Brasil, a afirmação se confirma tendo em perspectiva os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (2009). De acordo com a Pnad, 67,9 milhões de brasileiros declararam ter tido acesso à internet no ano de 2008. Apesar do crescente acesso às tecnologias no país, é notável que esse número esteja longe de alcançar os 192 milhões de habitantes.

Retomando o objeto da investigação, que trata das tecnologias na educação, sobretudo na formação inicial de professores, podem-se problematizar os efeitos da introdução desses recursos na universidade: De que forma, nos cursos de licenciatura, as tecnologias digitais da informação e da comunicação têm sido utilizadas? Quais os recursos tecnológicos utilizados pelos alunos em suas atividades cotidianas e de trabalho? Qual a compreensão dos professores acerca da introdução de uma disciplina com o foco nas tecnologias digitais no currículo?

A pesquisa centra-se na educação, no entanto, os efeitos das TIC influenciam de maneira crescente os mais variados setores sociais, como, por exemplo, as artes visuais – fotografia, cinema – e as artes plásticas. A título de exemplo dialoga-se com as produções seguintes:

Ícone da fotografia do século XX, Henri Cartier Bresson registrou, no final da década de 1960, um grupo de trabalhadores em frente às suas máquinas. Essa imagem se destaca de outras imagens registradas em meados do mesmo século, como, por exemplo, a conhecida produção cinematográfica *Tempos Modernos*, na qual os

trabalhadores se dispõem em linhas de produção, conforme o taylorismo/fordismo. No registro de Bresson, por sua vez, está ilustrada outra forma de trabalho, em que computadores se tornam presentes na linha produtiva.



FIGURA 1: Centro Espacial John F. Kennedy
Fonte: BRESSON, 1967, p.129

Em outra perspectiva, Vik Muniz (2008)¹⁸ reproduz em um grande painel, o mapa-múndi com peças de computadores como forma de retratar a antiga (e duradoura!) divisão internacional do trabalho. Nesse mapa, as peças estão supostamente distribuídas de acordo com a “função” histórica de cada país na produção e distribuição de mercadorias. Nos países periféricos estão os teclados, ou o que se inferiu como a representação do trabalho estritamente manual. Nos países centrais estão as CPUs e os monitores, ou as “cabeças” capazes de desenvolverem as tecnologias, como pode ser visto na figura a seguir:

¹⁸ Vik Muniz ou Vicente José de Oliveira Muniz é um conceituado artista plástico brasileiro que utiliza diferentes linguagens (fotografia, desenho, escultura, pintura) e objetos inusitados para a produção de sua obra (*ketchup*, diamantes, material reciclável, carvão e outros).



FIGURA 2: (www) (Mapa-múndi)¹⁹
Fonte: MUNIZ, 2008.

A obra de Muniz (2008) apresenta, de certo modo, as influências possíveis das tecnologias digitais na sociedade atual, assim como contribui para o entendimento da divisão internacional do trabalho. Contudo, interroga-se sobre o lugar comum com que o artista visualiza a relação entre os países centrais e periféricos, pois no painel encerra tais relações em um único objeto, o computador. Sabe-se, no entanto, que essa imagem não retrata a complexidade e totalidade das relações políticas, sociais e tecnológicas, havendo, em certos casos, uma inversão da considerada “função” histórica entre as nações.

A reflexão sugerida por essa obra reforça o argumento de Paulani (2006), que afirma a posição dos países centrais como produtores de tecnologias, enquanto aos países periféricos caberia apenas o consumo do desenvolvimento tecnológico, por possuírem mão-de-obra mal qualificada e de baixo custo.

¹⁹ Este é um detalhe do painel de Vik Muniz. A obra completa está disponível em: <http://www.vikmuniz.net>. Acesso em: 5 abr. 2010.

Essa divisão faz parte do processo histórico de cada país e, por isso, conforme afirma Paula (2005), devemos compreender o modo de produção por *capitalismos* (no plural!), tendo em vista que:

[...] o capitalismo é um sistema histórico, isto é, um sistema sujeito a variações no tempo e no espaço, e que nessa medida, não há um capitalismo único, mas capitalismos marcados por diferenças estruturais significativas (PAULA, 2005, p. 18).

Para esse autor, existe o capitalismo central, em que EUA, Inglaterra e Japão teriam uma experiência materializada da produção capitalista, e o capitalismo periférico, típico aos países latino-americanos.

Esse argumento auxilia na compreensão das diferentes épocas das mudanças em cada país (porque alguns fatos ocorreram primeiro em alguns países e depois em outros) e a posição de cada um deles no processo de desenvolvimento do capitalismo. Dessa forma, pensar por que as últimas transformações econômicas e políticas só chegaram ao Brasil nos finais da década de 1980, enquanto outros países já as vivenciavam desde meados da década de 1970.

O que tem se denominado por mudanças, processos de transformação da organização social, foi determinado sobremaneira pelas mudanças na forma de se produzir e organizar o trabalho. Destaca-se que, por mais que tenham ocorrido mudanças, a lógica do modo de produção capitalista não mudou, ou seja, “ainda vivemos em uma sociedade em que a produção em função do lucro permanece como o princípio organizador básico da vida econômica” (HARVEY, 2008, p. 117).

2.1.1 Mudanças no mundo do trabalho

Antes de compreender as mudanças no mundo do trabalho foi preciso retomar os clássicos, em busca do entendimento da categoria trabalho:

Para Marx (1984), “[...] antes de tudo o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com a sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercambio material com a natureza” (MARX, 1984

apud SOUZA JUNIOR, 2008, p. 169). As outras relações estariam no campo da relação do homem com a natureza e na relação com os outros homens. Sendo que a relação entre o homem e a mulher seria a relação mais natural do homem consigo mesmo.

A relação social compreendida por Marx foi desenvolvida por Lukács (1978) anos mais tarde. Lukács (1978) afirmou que o método marxiano estaria centrado em dois aspectos: decompor de forma analítica abstrativa o novo complexo do ser e retornar a totalidade real do ser social.

Em perspectiva metodológica semelhante à de Marx, o filósofo húngaro afirmou que o trabalho tem dois sentidos: um valor e um “dever ser”. O primeiro é produzido na objetivação do trabalho, enquanto o segundo é o comportamento do homem determinado por finalidades sociais, previamente determinadas.

Para Lukács, o trabalho “é uma ato de pôr consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios” (LUKÁCS, 1978, p. 8). Os atos do trabalho têm como fim a produção de valor de uso e só será concretizado se objetividade e subjetividade estiverem a serviço da produção.

Assim, na perspectiva de Lukács, o trabalho é compreendido como condição de existência humana, ou seja, como fenômeno do ser social. O trabalho é o “salto” para a humanização e ocorre independente da organização social, em uma interdição consciente e constante entre homem e natureza.

Na contemporaneidade, a categoria trabalho adquiriu perspectivas distintas. Conforme Machado (2009) e Frigotto (2008), trabalho pode ser compreendido como uma categoria polissêmica.

Machado (2009) entende que a categoria trabalho vem adquirindo novas abordagens, sobretudo em decorrência da reestruturação produtiva, nas quais algumas teses têm discutido o fim da centralidade do trabalho e outras, o esvaziamento do estatuto teórico da categoria trabalho. A autora visualiza a ressignificação da categoria, situando como marcos: as mudanças tecnológicas e consequente intensificação do trabalho, a fragmentação da classe trabalhadora, a desagregação política organizacional e as transformações sociais. Em seu artigo, a

autora conclui que o trabalho é uma categoria que vem sofrendo hipertrofia de significações, devido especialmente à mudança da organização dos processos de produção.

Na perspectiva de Frigotto (2008), a polissemia do trabalho é resultado das relações sociais das diferentes épocas históricas. Para o autor, trabalho é uma construção social com um sentido da dominação de classe. As considerações de Frigotto (2008) foram apresentadas a partir dos argumentos de pensadores e estudiosos, como Marx, Thompson, Lessa, Antunes, Tumolo, Anderson, dentre outros, e chega à conclusão de que a polissemia da categoria trabalho pode ser desenhada pelo desenvolvimento histórico das relações sociais, vinculada à produção material e na cultura, mediante valores, símbolos, tradições e costumes.

A mudança do mundo do trabalho foi compreendida tendo em vista o estabelecimento de uma forma “nova” de produzir mercadorias, a partir da década de 1970, por meio dos processos de gestão e organização do trabalho com a incorporação de novas tecnologias fundamentadas na microeletrônica e na informática. Tal alteração decorre das crises monetárias, do petróleo, da produção e do Estado.

No período anterior à acumulação flexível,²⁰ a estrutura produtiva denominada de fordista/taylorista regeu a produção entre os anos de 1914 e 1973, aproximadamente.

O fordismo e o taylorismo foram concebidos pelos engenheiros norte-americanos, Henry Ford e F. W. Taylor, respectivamente, como forma de organizar os negócios. Enquanto o primeiro pagava aos seus trabalhadores US\$ 5,00 (cinco dólares) por oito horas de trabalho e os mantinha em uma posição fixa, o segundo desenhou cada etapa do processo de trabalho, em movimentos complementares, e da organização de tarefas de trabalho, conforme descreveu Harvey (2008). Apesar de, muitas vezes, serem confundidos, esse autor destaca uma diferença entre esses modelos:

[...] o que havia de especial em Ford era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e de gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova

²⁰ Termo designado por Harvey (2008) para se referir às mudanças de produção pós-década de 1970.

psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 2008, p. 121).

Porém, o fordismo e o taylorismo possuíam características comuns que, de acordo com Antunes (2006), resumidamente, eram: produção em massa, por meio de linha de montagem; produtos homogêneos; controle dos tempos e movimentos, trabalho parcelar, fragmentação das funções; separação entre elaboração e execução no processo de trabalho, unidades fabris concentradas e verticalizadas; consolidação do operário de massa, e o trabalhador coletivo fabril.

O taylorismo/fordismo expandiu para outros países após a II Guerra Mundial, quando passou a formar mercados de massas globais e a absorver a massa da população mundial fora do mundo comunista. Esse processo foi considerado por Harvey (2008) como uma dinâmica global de um novo tipo de capitalismo. Ainda segundo ele:

[...] a expansão internacional do fordismo ocorreu numa conjuntura particular de regulamentação político-econômica mundial e uma configuração geopolítica em que os Estados Unidos dominavam por meio de um sistema bem distinto de alianças militares e relações de poder (HARVEY, 2008, p. 132).

A dominação americana também foi reforçada pelo acordo Bretton Woods, de 1944, que transformou o dólar na moeda de reserva mundial. Ademais, esse acordo previa estabelecer um sistema de comércio multilateral. Para isso foi fundado o Fundo Monetário Internacional (FMI), cujo objetivo era o de “instituir a cooperação internacional em relação aos desequilíbrios externos dos países membros” (BLOCK, 1977 *apud* MALDONADO FILHO, 2005, p. 388). Apesar disso, esses foram alguns motivos do desencadeamento da crise da década de 1970.

Harvey (2008) explica que durante os anos de 1945 a 1973, também conhecidos por “Anos Dourados do Capitalismo”, a produção aumentou consideravelmente, assim como as taxas de acumulação e de lucros. E na busca de manter a economia estável, os EUA imprimiram moeda o tanto quanto consideravam necessários, o que gerou um processo inflacionário sem precedentes e, dessa forma, solapou o “[...] papel do dólar como moeda-reserva internacional estável” (HARVEY, 2008, p. 135).

Quem controlava essa emissão era o próprio Estado, denominado, neste período, de keynesiano ou Estado do Bem Estar Social, atrelado à produção fordista. Keynes, um dos fundadores do ideário do “estado do bem estar”, afirmava ser necessária a regulação do mercado pelo Estado. Pois o mercado, deixado a si mesmo, poderia levar ao péssimo social, ou seja, trabalhar abaixo do nível do pleno emprego, produzindo recessão, desemprego e miséria por tempo indefinido (HARVEY, 2008).

Em conjunto ao fordismo, esta perspectiva política auxiliou o crescimento do capitalismo no pós-guerra em um surto de expansão internacionalizada, fazendo com que o Estado tivesse de assumir novos papéis:

[...] o fordismo se aliou fortemente ao keynesianismo, e o capitalismo se dedicou a um surto de expansões internacionalistas de alcance mundial que atraiu para a sua rede inúmeras nações descolonizadas [...]. O Estado teve de assumir novos papéis e construir novos poderes institucionais, o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha das funções relativas ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção (HARVEY, 2008, p. 125).

Essa expansão e a estabilização do capitalismo foram compreendidas por Chesnais (1996) de três formas: a primeira se relacionava com o trabalho assalariado, típico da forma de produção fordista, pois era uma forma de inserção social e de acesso à renda; a segunda foi decorrente da criação, em nível monetário e financeiro, de um ambiente internacional estável; e a terceira foi devido ao fato de as instituições do Estado terem se tornado suficientemente fortes, com condições para imporem ao capital privado disposições que controlavam e disciplinavam seu funcionamento.

Contudo, a partir da segunda metade da década de 1960, a forma de gestão da produção priorizada nos anos anteriores nos EUA e a política keynesiana foram enfraquecendo, de modo a não encontrar formas de minimizar as contradições inerentes ao capitalismo. Devido a isso, fez-se necessário, nos anos seguintes, promover a incorporação de uma nova forma de produção e gestão, que um novo tipo de política fosse estabelecido, na tentativa de recuperar a economia capitalista.²¹

²¹ Destaca-se que em nenhum momento a proposta de recuperação tinha em vista outro modo de produção em opção ao capitalismo. Muito antes pelo contrário, neste momento, auge da Guerra Fria, a perspectiva era de reforçar a dominação do capitalismo em diversos países.

Outro aspecto, vivenciado entre os anos de 1960 e 1970, que aumentou a instabilidade do capital foi a crise do petróleo. Essa crise foi gerada, sobretudo, pela decisão da OPEP de aumentar os preços do petróleo, gerando uma nova forma de consumo de energia. Esse fato exigiu novas formas de economizar energia através de mudanças tecnológicas e organizacionais. Isso obrigou as empresas a

[...] entrar num período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho. A mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produtos e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em condições gerais de deflação (HARVEY, 2008, p. 137)

Chesnais (1996), por sua vez, compreende a crise do fordismo pela combinação de vários fatores, entre eles: rigidez das estruturas industriais, crise de todas as determinações da relação salarial fordista, crise fiscal do estado, deteriorização das relações constitutivas da estabilidade do regime internacional.

Por esses motivos apresentados, não foi possível a continuidade da produção em massa, típica ao fordismo, tampouco a permanência de um estado regulador do mercado. Assim, nos anos que se seguiram (a partir de 1973), foi necessária uma reestruturação de aspectos econômicos, sociais e políticos.

Essa reestruturação, denominada por Harvey (2008) de acumulação flexível – termo que será utilizado neste trabalho –, está “[...] apoiada na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (p. 140).

Na perspectiva de Harvey (2008), a acumulação flexível é caracterizada

[...] pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fortalecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. [...] Em que na “compressão do espaço-tempo” os horizontes temporais da tomada de decisões se estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (HARVEY, 2008, p. 140)

Para Chesnais (1996), as características do modo de acumular – denominado pelo autor de toyotista – estavam relacionadas com a danificação das três principais

relações do fordismo, resumidamente apresentadas: a incapacidade de gerir a existência do trabalho assalariado como forma predominante de inserção social e de acesso à renda; o sistema confiou completamente aos mercados o destino da moeda e das finanças; os estados viram sua capacidade de intervenção reduzida a bem pouco pela crise fiscal, e os fundamentos de suas instituições solapados a ponto de torná-los quase incapazes de impor qualquer coisa ao capital privado.

Além desses pontos citados, caracterizam o modelo de acumulação flexível: as taxas de desemprego, com redução do emprego regular e aumento dos empregos temporários, a reformulação das habilidades, assim como a flexibilidade da produção, que passa a ser customizada.²² Nessa perspectiva, é possível verificar mudanças na educação, tendo em vista que será necessário aos sujeitos o aprendizado de novas habilidades, denominadas, nesse modelo de acumulação, de competências.

Uma das modificações fundamentais é compreendida, de acordo com Kuenzer (1998), pela diminuição nos postos de trabalho ocasionados pela crescente presença da ciência e tecnologia nos processos produtivos e sociais. A base da produção foi modificada, o que era eletromecânico torna-se microeletrônico. Dessa forma, passa a exigir uma apropriação do conhecimento de forma diferenciada. A memorização foi substituída pela capacidade de saber utilizar o conhecimento científico de maneira original. Antigas práticas individuais foram substituídas por práticas coletivas, as quais exigem competências cognitivas superiores. Nesse modelo de produção são privilegiadas as competências do “saber-ser”, diretamente relacionadas à subjetividade do trabalhador.

No que tange aos aspectos sociais, essas mudanças geraram novos padrões de consumo, novo padrão da divisão social e técnica no processo de trabalho. Porém, não modificaram as diferenças de classe.

Por sua vez, Fidalgo e Fidalgo (2006) afirmam que, no âmbito da nova gestão do trabalho, houve um investimento no modelo de produção. Ele se tornou mais enxuto, flexível e dinâmico, menos oneroso e com menor necessidade de trabalho vivo.

²² É importante destacar que a produção fordista não foi excluída do processo produtivo, sendo possível em algumas empresas a existência de um setor de produção fordista e outro baseado na acumulação flexível.

Nesse modelo de produção se propõe uma produção sob medida, tendo em vista as demandas específicas.

Esses autores consideram que tais mudanças incidiram diretamente sobre os diversos níveis da organização social, desde a economia à produção científica. Uma consequência decorrente dessa modificação, denominada pelos autores de lógica de competências, seria a nova forma de “[...] domesticar corpos e mentes que não se sujeitam apenas no âmbito de reprodução da força de trabalho, mas também extrapolam incisivamente os parâmetros até então constituintes da subjetividade humana” (FIDALGO; FIDALGO, 2006, p. 59). Essa domesticação humana vai além, pois atua através da construção de uma nova objetividade e subjetividade da força de trabalho que é forjada em torno do novo paradigma, centrado nas premissas de produtividade, de qualidade, de eficiência e eficácia.

Fidalgo e Fidalgo (2007) acreditam que um dos efeitos subjetivos, em decorrência da lógica de competências, é gerado por uma nova organização dos tempos e espaços do trabalho. Essa organização implica um processo de individualização das forças de trabalho, refletindo na dinâmica social e nos diversos tipos de relações sociais. Dentro dessa construção subjetiva, a noção de empregabilidade passa a ter forte conotação para se compreender o processo de individualização, uma vez que se culpabiliza o trabalhador por seu insucesso de adentramento ou permanência no mercado de trabalho.

Os autores também enfatizam que a nova organização do trabalho tem priorizado não só as capacidades de trabalho operacional, mas também as capacidades emocionais e intelectuais dos trabalhadores. Dessa forma, é importante que os trabalhadores sejam cada vez mais dinâmicos, reflexivos e criativos e que saibam administrar “[...] seus próprios tempos, espaços, saberes, comportamentos e sociabilidade” (FIDALGO; FIDALGO, 2007, p. 24). Assim, essa nova lógica traz diversos reflexos para a organização social, na medida em que a organização do trabalho modifica objetivamente e subjetivamente a sociedade.

As mudanças, na perspectiva de Antunes (2006), são vistas, principalmente, pela desproletarização do trabalho industrial, ou seja, pela diminuição da classe operária industrial tradicional. Para esse autor, “[...] o mais brutal resultado dessas transformações é a expansão sem precedentes na era moderna do desemprego

estrutural (ANTUNES, 2006, p. 49). Em um movimento paralelo à redução do operariado industrial, tem ocorrido uma alteração na forma de ser do trabalho, que “[...] de um lado impulsiona para uma maior qualificação do trabalho e, de outro, para uma maior desqualificação” (ANTUNES, 2006, p. 55). Ao mesmo tempo, esse autor afirma que a ocorrência do processo de expansão do trabalho assalariado é decorrente da expansão do setor de serviços, da heterogeneização do trabalho, além da incorporação do contingente feminino ao mundo operário.

É característico também a esse período, ainda de acordo com Antunes (2006), os indícios de uma subproletarização do trabalho, “[...] presentes nas formas de trabalho precário, parcial, temporário, subcontratado, terceirizado, vinculados à economia formal” (p. 52).

Na defesa da tese de que o trabalho não perdeu a centralidade, em discordância ao argumento de André Gorz (1980), Antunes (2006) utiliza-se do argumento de Marx (1972) para afirmar que

[...] enquanto perdurar o modo de produção capitalista, não pode se concretizar a eliminação do trabalho como fonte criadora de valor, mas, isto sim, uma mudança no interior do processo de trabalho, que decorre do avanço científico e tecnológico e que se configura pelo peso crescente da dimensão mais qualificada do trabalho, pela intelectualização do trabalho social (ANTUNES, 2006, p. 58).

Assim, o autor conclui que nem o operário desaparecerá em um futuro próximo, tampouco em um futuro distante.

A partir dessas leituras foi possível compreender que houve uma modificação nos âmbitos econômicos, políticos e sociais: no trabalho, nas relações sociais, nos valores e, também, na educação. Tais fatos têm implicações sobre a educação, na medida em que se exige uma nova subjetividade social e profissional, novas habilidades e uma nova forma de “saber-ser”. Além disso, permitiram analisar, investigar e observar algumas produções sociais que estão além da produção acadêmica, como o caso da cinematografia.

As mudanças do trabalho foram retratadas em películas cinematográficas, arte desenvolvida durante o século XX, e visam denunciar ou registrar o retrato de uma época. Diferente do clássico de Charlie Chaplin *Tempos Modernos*, em que se

mostra de forma cômica a produção industrial nos meados do século passado, *O corte (Le Couperet, 2005)* e *A questão humana (La Question humaine, 2007)* são filmes de origem francesa que enfocam de forma dramática as alterações sociais em decorrência da denominada acumulação flexível: o desemprego, a dificuldade do retorno ao trabalho, a flexibilização (do trabalho e dos trabalhadores), as novas competências a serem adquiridas, a utilização das tecnologias da informação e comunicação, as modificações sociais e subjetivas do trabalho, dentre outros aspectos característicos da reestruturação produtiva.

Os filmes citados foram escolhidos dentre tantos outros porque, de forma diferente, o cenário não é exatamente o espaço do trabalho, como uma indústria ou empresa. Os filmes reproduzem a situação do lado de fora, ou melhor, a forma pela qual nos últimos anos os trabalhadores têm sofrido para adentrar no mercado de trabalho. Outra perspectiva retratada nos filmes são as doenças típicas do trabalho contemporâneo, intensificadas por cobranças exaustivas da nova organização do trabalho, tais como: as avaliações, a busca pela qualidade total, a terceirização (ausência de estabilidade), a individualização, dentre outros.

Tais mudanças também atingiram a educação, onde as políticas, o currículo e as exigências foram alterados, como será visto a seguir.

2.2 Políticas públicas para a formação de professores: entre lutas e demandas internacionais

Neste item discorreu-se sobre a atual política educacional brasileira para a formação de professores, assim como aspectos da história da formação dos professores, das principais legislações vigentes e dos desafios atuais, como a educação a distância, a Nova Capes e o PIBID.

Desse modo, foram tratados aspectos referentes à reforma da política educacional brasileira, tendo em vista a luta dos professores na década de 1980; a disputa política que marcou a promulgação da Lei 9.394/96 e suas resoluções subsequentes – Resolução CNE/CP 4/1997, Decreto 3.276/1999, Parecer CNE/CP 115/1999, os

Referenciais Curriculares Nacionais para a formação de Professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, com o Parecer CNE/CP 9/2001 e a Resolução CNE/CP 1/2002; assim como os debates internacionais que determinaram ações a serem promovidas pela educação brasileira. De modo a responder às seguintes questões: Qual é o perfil de professor que se pretende formar? O que mudou na formação dos educadores nos últimos anos?

2.2.1 Histórico da formação de professores no Brasil

O histórico das políticas públicas de formação de professores no Brasil foi marcado por lutas dos profissionais da educação, sobretudo na década de 1980, esclarece Freitas (2002). Os objetivos das lutas e das reivindicações na época eram de reformular os cursos de formação, que respondiam a uma demanda do pensamento tecnicista vigorado durante os anos de 1960 e 1970, além de fortalecer a categoria profissional, na busca de melhores condições de trabalho, de conquistar uma valorização social e econômica e de elaborar um plano de carreira.

De acordo com Pereira (1999), na década 1970, a formação de professores correspondia ao modelo de racionalidade técnica, em que nos três primeiros anos da formação centrava-se no conteúdo e no último ano, nas disciplinas pedagógicas (3+1).

A formação nesses moldes era um dos motivos pelos quais os profissionais da educação lutavam, pois os professores necessitavam de uma formação “de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, como desenvolvimento da consciência crítica que lhe permite interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 2002, p. 139); e, assim, constituírem-se como profissionais da educação, em oposição ao que o discurso oficial acreditava oferecer, uma formação dos recursos humanos para a educação.

No contexto brasileiro, as discussões e os debates promovidos e assistidos por várias instâncias governamentais e entidades organizadas, como ANFOPE, FORUMDIR, ANPED, ANPAE, CEDES, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores e CNTE, visavam à reformulação das diretrizes que guiavam a educação, em referência à primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) e às reformas subsequentes.

Contudo, por vezes, essa luta ficou enfraquecida devido ao desequilíbrio de forças políticas; onde, por um lado, havia disputa de interesses de âmbitos municipais, estaduais e federais e, por outro lado, determinações externas, regidas pelos organismos multilaterais.

A Lei 4.024/61, no que tange à formação de professores, organizava a formação em três dimensões: o Ensino Normal era a etapa de formação de professores e especialistas para atuar no nível primário; as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras formavam os professores para o ensino médio; e os Institutos de Educação eram os responsáveis pela formação dos professores atuantes no ensino normal.

A Lei 5.540/68 atendeu às demandas de setores ligados ao militarismo, vinculou as universidades ao mercado e reforçou a burocracia e a centralização do poder estrutural das universidades, ao contrário dos desejos almejados por estudantes e professores universitários naquele momento. Nas palavras de Cunha (1983), os desejos da comunidade acadêmica, na compreensão da reforma universitária, visavam à democratização do ensino superior, à modernização do ensino e à liberdade política.

Anos depois, a Lei 5.692/71 substituiu dispositivos da primeira LDB brasileira, registrou sugestões do acordo Mec-Usaid, tendo como pilar o desenvolvimento, a segurança e a comunidade, e reformou o ensino primário e médio que, a partir dessa data, passaram a ser denominados ensino de primeiro e segundo grau, respectivamente. Ricci (2007) explica que a Lei 5.692/71 caracterizou-se pela ênfase na formação profissional, em que se buscava uma rápida profissionalização dos trabalhadores e a privatização do ensino.

Outro ordenamento jurídico – Lei 7.044/82 – alterou a legislação de 1971, referente ao nível de formação que deveria ser cursado para exercer o magistério nos 1º e 2º

Graus. A partir dessa lei, elucida Gatti (1997), os professores de 1ª a 4ª série deveriam ter no mínimo a habilitação de 2º grau e os professores de 1ª a 8ª série deveriam cursar licenciatura de curta duração, enquanto para ser professor do 2º grau era preciso ter completado licenciatura plena.

No ano de 1986, a Indicação n. 8/86 propôs a extinção das licenciaturas curtas, com o objetivo de aperfeiçoar a formação docente. Mas, de fato, as licenciaturas nesse modelo só foram extintas após a Lei 9.394/96, segundo Gatti (1997). No mesmo ano, a comunidade acadêmica e científica se reuniu durante a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em agosto na cidade de Goiânia, e redigiu, conforme Ricci (2007), a “Carta de Goiânia”, a qual trazia propostas para o capítulo referente à educação na constituição brasileira. Assim, “[...] ganhava corpo o movimento para elaboração de novas diretrizes e bases para a educação nacional” (RICCI, 2007, p. 163).

Assim, ao mencionar as reformas educacionais ocorridas no Brasil, é preciso reconhecer que, além do debate político no congresso nacional, conforme esclarecem Severino (2003) e Lobo e Didonet (2003), houve excessivos ordenamentos dos organismos multilaterais, cujas sugestões foram consubstanciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

A nova LDB, aprovada em dezembro de 1996 (Lei 9.394/96), foi resultado do jogo de forças e de interesses em conflito, conforme mencionado. Desse modo, frente aos debates de parte dos intelectuais, das organizações dos profissionais e de reuniões internacionais, a legislação da educação brasileira foi reformada. Nesses termos, a promulgação da LDB atendeu, de certo modo, às reivindicações solicitadas por professores, mas que, sobretudo, respondeu aos interesses governamentais, que buscavam acatar as recomendações dos organismos multilaterais.

A última década do século XX foi marcada por eventos internacionais que tiveram, em sua origem, definições organizadas por um conjunto de instituições internacionais, como Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Comunidade Europeia (CE), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), cujas finalidades estavam voltadas ao crescimento econômico.

Durante a década de 1990, a economia internacional caracterizava-se por promover uma lógica de mercado nas relações sociais, da flexibilização e precarização do emprego. Tais características foram traduzidas nas reformas educativas, ao se propor o desenvolvimento de competências e habilidades, o monitoramento de resultados e a promoção da autonomia das escolas, como destacam Rodriguez e Vargas (2008) e Oliveira (2003).

Com vistas a esses preceitos, no ano de 1990 ocorreu a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, em Jontiem, sendo um marco das reformas educacionais elaboradas nos anos seguintes, em nível mundial. Nessa ocasião, de acordo com Mazzeu (2009), os países periféricos foram orientados a aumentar a taxa de escolaridade e erradicar o analfabetismo sem aumentar exageradamente os recursos financeiros e humanos. Além disso, esclarecem Rodriguez e Vargas (2008) e Oliveira (2003), o encontro orientou os países a promoverem uma educação que garantisse maior equidade social, tendo em perspectiva a educação básica e as questões docentes.

Outra importante reunião aconteceu em 2000, em Dakar, com o objetivo de avaliar os cumprimentos das metas e iniciativas da reunião realizada dez anos antes na Tailândia, e formular novas estratégias para a melhoria da qualidade da educação e do acesso a todos, enquanto direito. Rodriguez e Vargas (2008), em um trabalho analítico das reuniões ocorridas durante os anos de 1966 a 2002, informam que, durante reunião de Dakar, as novas determinações estabelecidas estavam centradas na elevação da qualidade profissional, visando à melhoria da condição social, do ânimo e, ademais, da competência do profissional.

Verifica-se, desse modo, que as reformas educacionais do final do século XX provocaram debates, análises e formulação de estudos que buscaram esclarecer e compreender a dimensão das mudanças na educação (que pelo visto foram muitas!).

Assim, aumentar a taxa de escolaridade, reduzir o índice de analfabetismo, formar professores em nível superior (e de baixo custo!) se tornaram prioridades durante o

governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Período em que foram acatadas as discussões de parte dos intelectuais brasileiros e, sobretudo, as exigências da Conferência de Jontiem e das publicações internacionais.

A promulgação da Lei 9.394/96 foi alvo de críticas e de análises de vários educadores, que pretendiam compreender seus significados e suas alterações para a educação brasileira. Dentre as críticas à LDB, destacam-se as de Severino (2003) e de Saviani (1996). Nas palavras do primeiro autor, a legislação não é inovadora, retoma princípios do neoliberalismo, o caráter ideológico não corresponde às reais necessidades, está comprometida com a dicotomia público/privado, apresenta exigências exclusivas para o ensino público, o repasse de verbas é ambíguo, não consegue sustentar o princípio da gestão democrática, mostra forte tendência centralizadora, a lei não decorre de um compromisso político mais amplo e profundo da sociedade, faz um discurso universal, mas garante apenas uma prática particularizada. Enquanto Saviani (1996) acredita que a LDB limitou-se ao ensino escolarizado, não corresponde a uma tomada de consciência dos problemas da educação nacional, não é fruto de um conhecimento da realidade nacional, não há uma teoria educacional norteadora. No que se refere à formação dos professores, Cury (2003) afirma que essa legislação não resolveu as questões relativas à formação desses profissionais.

Acredita-se que a LDB avançou ao compreender a diversidade atendida pela educação e, também, ao destacar a democratização das escolas. Porém, no que diz respeito à formação de professores, compreende-a como uma conformação por meio de uma formação aligeirada, de desvalorização da formação inicial e de alteração da função dos professores, conformando com perspectivas mercadológicas.

As metas a serem alcançadas pela educação afeiçoavam-se às alterações políticas e econômicas vivenciadas mundialmente, às novas formas de organização e de gestão do trabalho. Desse modo, o currículo nacional foi remodelado em todos os seus níveis, desde a educação infantil à educação superior, conforme as deliberações da LDB - que propõe como eixo articulador a avaliação e a flexibilidade curricular, atendendo à perspectiva das mudanças citadas.

Nesse sentido, os estudos de Oliveira (2003), Maués (2003), Mazzeu (2009), Ricci (2007) e outros pesquisadores relacionam as mudanças do mundo do trabalho e da reorganização política com as modificações ocorridas nas reformas educativas. Conforme afirma Oliveira (2003, p. 22),

[...] nessas reformas é possível observar um esforço à educação formal, sinônimo de educação geral e escolarização, em consonância com as exigências dos novos modelos de organização e gestão do trabalho que apontam para a formação mais sólida e geral dos trabalhadores, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades compatíveis com a dinâmica atual dos processos produtivos.

Brzezinski (2006) também acredita que a proposta de modificação do sistema educacional brasileiro, desde a concepção das práticas pedagógicas até a formação de professores, satisfaz as urgências do mercado internacional.

No que tange à formação de professores, Mazzeu (2009) afirma que:

[...] a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral, e na formação do professor em particular, deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma de Estado no plano institucional e econômico-administrativo [...] como uma adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista e novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital (MAZZEU, 2009, p. 2).

Igualmente, Camargo e Maués (2008) concordam que a formação dos professores passou a ser o alvo das políticas educacionais, sendo uma forma de materializar as diferentes concepções de educação, respondendo às novas políticas do Estado brasileiro. Na concepção dessas autoras, “as reformas que estão sendo realizadas podem ser analisadas como formas de arranjos que facilitem um reordenamento social e político condizente com os novos padrões de produção” (CAMARGO; MAUÉS, 2008, p. 219).

As mudanças do mundo do trabalho e da reorganização política se relacionam com as alterações na educação, tendo como justificativa a sua condição de fenômeno social, conforme Maués (2003) e Kuenzer (1998). Em outras palavras, essas autoras, compreendem a educação como fenômeno social e, desse modo, acreditam que ela não está isenta das alterações realizadas em outros âmbitos sociais. No caso atual, a educação está embebida de perspectivas neoliberais, mas em outros momentos a educação correspondia à conjuntura vigente.

Maués (2003) esclarece que a educação, enquanto fenômeno social, não estaria isenta da atual configuração social e econômica, que nesse caso estava marcada pelas exigências dos organismos multilaterais que visavam atender aos processos de mundialização/globalização.

Em perspectiva semelhante, Kuenzer (1998) afirma que para cada etapa do desenvolvimento econômico existe um projeto educacional. De acordo com a autora, as últimas demandas da educação, sobretudo no que se refere à formação de professores, estavam relacionadas com as últimas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e tiveram, desse modo, os seus projetos educacionais modificados:

[...] as demandas de formação de professores respondem à configuração que se origina nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configuração oriunda das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de uma determinada correlação de forças. [...] cada etapa de desenvolvimento social e econômico correspondem projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas sociais e produtivos com base na concepção dominante (KUENZER, 1998, p. 116).

Nesse sentido, compreende-se que um novo perfil de professor tem sido requerido, uma vez que há uma nova educação se constituindo para atender às atuais determinações mercadológicas. De acordo com Kuenzer (1998), esse “novo” professor deve ser capaz de compreender as transformações históricas ocorridas e suas relações para a vida social e produtiva, transformando em saber escolar. Essas exigências, voltadas para a concepção produtiva, foram transpostas para as políticas educacionais, especialmente no Parecer CNE/CP 9/2001 e na Resolução CNE/CP 1/2002, que “desenharam” o perfil do professor atuante no século XXI.

A formação dos professores se adéqua às necessidades mercadológicas, na medida em que a preocupação na formação desses profissionais “[...] ao invés de formar sujeitos capazes de construir projetos de emancipação, deve fornecer mercados de indivíduos conforme as regras, ou seja, desempenhar um papel que o sistema produtivo impõe” (SUDBRAK, 2004, s/p).

De acordo com Mazzeu (2009), esse sistema produtivo, conjeturado ao Banco Mundial, recomenda, no quesito formação de professores, que a formação inicial desse profissional seja realizada em menor tempo, em nível superior, e centrada em

aspectos pedagógicos. Recomenda, ainda, uma formação de baixo custo e a utilização da educação a distância, tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada. Em outras palavras, é preciso formar grandes quantidades de professores, a qualidade não é prioridade. Tais indicações causaram muitas discussões nos últimos anos, sobretudo no que se refere ao *locus* e aos moldes em que essa formação deve acontecer.

Essas recomendações foram consubstanciadas fundamentalmente em dois documentos legais: a LDB/96, na qual se destacam os artigos de 61 a 67, contidos no título VI, referente à formação dos profissionais da educação; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores – Parecer CNE/CP 9/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002 – que destacam a formação dos professores por competências. Segundo Mazzeu (2009), o discurso reformador “[...] propõe o modelo da profissionalização pautado pela formação flexível e pela competência” (p. 6).

A proposta dos itens mencionados era a de elencar políticas para formação de professores visando, sobretudo, à adequação dessa formação aos modos de produção. Dessa maneira, foram incorporados jargões do âmbito administrativo-econômico à redação das propostas, como, por exemplo, competência e flexibilidade, além de reconhecer a importância de itens como a colaboração e o trabalho em equipe, o uso das tecnologias da informação e da comunicação, o trato da diversidade, dentre outros, presentes nos discursos empresariais. Nessa perspectiva, flexibilidade e competência tornaram-se palavras de ordem dos discursos atuais. Essas são características de qualificação requeridas, do novo trabalhador, pelo atual modelo de produção, seja ele operário ou docente.

Aliás, a noção competência é o eixo norteador do Parecer e da Resolução referidos, para a orientação da política e dos currículos para a formação dos professores. Nessas Diretrizes o termo “competência” é entendido como a “modalidade estrutural da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer” (BRASIL, 2001c). Engloba, desse modo, o envolvimento de saberes profissionais, dos saberes científicos/acadêmicos, dos saberes escolares e a ser ensinado e os saberes didáticos.

Estudiosos da área educacional identificaram esse eixo em suas análises. Gatti e Barreto (2009), por exemplo, em um estudo realizado em diversos estados brasileiros, informam que os princípios norteadores da formação docente perpassam pela formação de *competências*, pela coerência entre prática e pesquisa e pelo foco no ensino e na aprendizagem. Em outra perspectiva, cujo enfoque nas competências foi objeto de um estudo minucioso realizado por Pereira (2008), questionou-se, contundentemente, o Parecer CNE/CP 9/2001 e a Resolução CNE/CP 1/2002, destacando os aspectos das competências na formação dos professores, que é segundo a autora uma adaptação dos sujeitos às exigências do capital:

[...] de modo a aproximar a escola e o mundo do trabalho, a legislação valoriza os conhecimentos teóricos para serem transformados em ações, indicando que a qualidade tem tido sua base de sustentação na noção de competência. Coerentes com as exigências da formação colocadas para a educação básica, inscrevem-se as políticas de formação de professores para esse nível de ensino, de modo a formar o pessoal adequado aos novos modos de produção (PEREIRA, 2008, p. 108).

Nesse sentido, em seu estudo são abordadas as implicações do mundo da produção na formação de professores para a educação básica, sustentadas pela competência.

Reitera-se que a reforma educacional, ocorrida na última década do século XX, propôs modificar o sistema brasileiro de educação iniciado pela concepção das práticas pedagógicas e, decorrentemente, chegando à formação de professores, de modo a satisfazer as urgências da economia.

Outro ponto em destaque nas políticas educacionais, a partir das mudanças sociais dos últimos anos, se refere ao uso e à disponibilização de recursos tecnológicos na formação dos professores, fundamentalmente, os recursos da informação e da comunicação. O uso das tecnologias na formação de professores, na educação presencial, foi ressaltado na Resolução 1/2002, nos artigos 2º e 7º:

[...] a organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre os quais o preparo para: I. O ensino visando à aprendizagem do aluno; II. O acolhimento e o trato da diversidade; III. O exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV. O aprimoramento em práticas investigativas; V. A elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI. O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoios inovadores; VII. O

desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002, grifos nossos).

No contexto das transformações sociais, as TIC têm sido apontadas como um dos elementos provocadores de mudanças das relações sociais, das formas de comunicar, das linguagens, da forma de produzir e consumir. Assim, entende-se que esses recursos não são neutros e não estão descontextualizados do seu tempo, ou seja, de acordo com Santos (2001), são a materialização das relações sociais. Conhecendo as potencialidades das tecnologias informacionais, as políticas educacionais tentaram adequar o uso desses recursos à educação, como uma alternativa de atingir as metas propostas pelas agências financiadoras da educação.

Santos (2009) afirma que as políticas têm em comum o fato de apontarem a necessidade do uso das TIC na educação. De acordo com a autora, “[...] o sistema educacional é considerado o *locus* ideal para preparar o indivíduo para a gestão social do conhecimento em uma sociedade digital, em vista dos novos padrões de produtividade e competitividade” (SANTOS, 2009, p. 4). Desse modo, verifica-se a exigência por parte das políticas públicas, a necessidade dos professores adquirirem conhecimento e domínio das tecnologias, como uma das competências a ser adquirida na atualidade.

Nota-se na Resolução 1/2002 a necessidade da aprendizagem das tecnologias da informação e da comunicação, contudo, não são delimitados parâmetros para esse ensino, tanto na educação básica quanto na educação superior. Dessa forma, podem ser realizados desde o uso instrumental dos equipamentos (com “aulas de informática”) até o uso dos recursos vinculados à perspectiva construtivista (com “aulas pela informática”). Fator provocador de muitas controvérsias no uso das TIC na educação.

Alguns programas governamentais, no entanto, visaram à informatização das escolas e à formação dos professores, como, por exemplo, o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), cujo objetivo, segundo o MEC, foi o de introduzir o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas da rede pública, além de articular as atividades desenvolvidas sob sua jurisdição, em especial as ações dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs). Mas programas como esse não atingiram totalmente os objetivos propostos, tendo ainda uma defasagem do

número de professores que utilizam os recursos tecnológicos e do uso efetivo dos recursos nas escolas. Muitas vezes, os recursos disponíveis são um data show conectado a um computador para exibir filmes, fotos ou para fazer apresentações com qualidade, recurso que em muito pouco supera o livro didático ou outros portadores de textos, como jornais, revistas e livros.

Ademais, é necessário destacar, dentre as políticas governamentais para a formação dos professores (inicial, continuada e em serviço), o esforço em aliar essa formação à utilização das tecnologias digitais da informação e da comunicação. Uma das estratégias utilizadas, nos últimos, tem sido a educação a distância, mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Nesse sentido, em âmbito Federal, no ano de 2006 (Lei 5.800/2006) foi oficializada a criação do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A Universidade Aberta, segundo informações governamentais, é um sistema de ensino criado com o intuito de desenvolver a modalidade de educação a distância, expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, além de ampliar o acesso à educação superior pública, levando tais cursos às diferentes regiões do país,²³ ou seja, sendo utilizado como uma forma de aumentar as vagas e o acesso ao ensino superior no país. Os cursos da UAB visam atender, fundamentalmente, à formação de professores das diversas áreas para atuar na educação básica. Esses cursos irão acontecer onde existe uma demanda de formação para um grande contingente de professores. A formação dos professores realizada na UAB é subsidiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em uma ação do Plano Nacional de Educação para a Formação de Professores.

2.2.2 “Nova CAPES”: nova direção para a formação dos professores

Dentre as diversas mudanças ocorridas nos últimos anos na política de formação de professores não é possível deixar de fazer referência à “Nova CAPES”. No cenário

²³ Informações disponíveis em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18 Acesso em: 25 jan. 2011.

brasileiro, a “Nova CAPES” é um setor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que se tornou responsável por ações referentes à formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, e da educação básica. Foi através do Decreto n. 6.755/2009 – que dispôs sobre a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada de professores – que a formação dos professores passou a ser organizada de forma distinta do que até então era realizada.

Desde 2009 a Capes passou a coordenar os conhecimentos necessários a serem adquiridos, o desenvolvimento do processo de aprendizagem, a preparação desses professores, as instituições responsáveis por essa formação e os processos avaliativos. Nesses moldes a “Nova Capes” impõe critérios para a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, semelhante aos moldes da pós-graduação *strictu sensu*, e que essa Coordenação assumira anteriormente como missão, tais como: avaliação; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação; promoção da cooperação científica.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), a atuação da Capes proporcionará a fomentação

[...] de projetos pedagógicos que proponham inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisas que impactem a formação de docentes (GATTI, BARRETO, 2009, p. 52).

Em outras palavras, trata-se de um modo de regular e regulamentar a formação dos professores.

Na compreensão de Dourado (2008), a atuação da “Nova CAPES” é uma forma de articular a educação básica e o ensino superior e ampliar as ações de formulação de política de formação de professores.

Não obstante, é possível destacar uma iniciativa dessa Coordenação, através da Portaria Normativa n. 16/2009, a normatização do Programa Institucional de Apoio à Docência (PIBID), tendo como finalidade:

[...] o fomento à iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior, aprimorando-lhes a qualidade da formação docente

em curso presencial de licenciatura de graduação plena e contribuindo para a elevação do padrão de qualidade da educação básica (BRASIL, 2009b).

Dentre outros aspectos, essa iniciativa traz como objetivo o incentivo à formação de professores, valoriza o magistério, integra o ensino superior e a educação básica e eleva as atividades acadêmicas de formação de professores. Ao se vincularem a esse programa, é possível aos estudantes de licenciatura e aos supervisores de estágio receberem bolsas - que variam entre R\$400,00 e R\$1.500,00 - e garantirem uma aproximação do licenciando com a prática escolar. O PIBID pretende se assemelhar a programas de iniciação científica, como os BICs que visam à formação de pesquisadores brasileiros.

No Brasil existem milhares de professores, no entanto, o número de professores existentes não é suficiente para preencher as vagas em aberto nas escolas públicas, principalmente as disciplinas da área de ciências exatas, como Física, Química e Matemática. A ausência dos professores, tanto nas salas de aula da educação básica quanto nas salas dos cursos de licenciatura, podem ser explicadas por motivos diversos, dentre os quais destacam-se: desvalorização social do profissional, baixos salários, adoecimento dos professores, péssimas condições de trabalho etc. Por isso, na tentativa de “recuperar” o número necessário de professores para atuar nas escolas brasileiras, têm sido criados programas e iniciativas que buscam incentivar a escolha dos jovens pela docência. Além do mencionado PIBID, outras iniciativas foram propostas nos últimos anos, como informa o *site* do Ministério da Educação.

Nas Universidades Federais, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) visam à ampliação do número de vagas e ao acesso para as licenciaturas. Enquanto que, nas universidades privadas, para quem escolher um curso de licenciatura, há programas do Governo Federal como o PROUNI ou as facilidades do FIES, como formas de incentivar a opção em se tornar professor.

Desde 2005, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) concede bolsas, parciais e integrais para alunos das Instituições de Ensino Superior Privadas, cuja renda familiar seja inferior ou igual a três salários mínimos em caso de bolsa parcial, e igual ou inferior a um salário mínimo no caso de bolsa integral. Para candidatar a

uma bolsa é preciso que o aluno cumpra pelo menos um dos requisitos, de acordo com o artigo 3º da Portaria Normativa n. 2/2011:

[...] I. Ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública; II. Ter cursado o ensino médio completo em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição; III. Ter cursado todo o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral na instituição privada; IV. Ser pessoa com deficiência; V. Ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente de instituição pública (BRASIL, 2011).

No entanto, no item V do artigo, é claro o incentivo à formação dos professores leigos, atuantes nas escolas públicas brasileiras, pois esses, mesmo sem a comprovação de renda, mas em exercício de trabalho, têm garantida a bolsa do PROUNI para estudar em uma instituição privada. E, assim, se profissionalizam, realizando a formação inicial em serviço, que é garantido pelo Governo Federal. E, caso o aluno receba a bolsa parcial do Programa, é possível também participar do FIES, como forma de facilitar o acesso ao ensino superior.

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) é um programa do MEC que visa ao financiamento da formação superior de estudantes de baixa renda que não tenham condições de arcar com todas as despesas durante a sua graduação. O FIES (Lei 10.260/2001) seguia uma série de prioridades para atender aos estudantes, porém nos últimos anos algumas das regras foram alteradas, permitindo maior flexibilidade de negociação entre banco e graduandos, de forma a garantir a permanência dos alunos no ensino superior, permitindo a conjugação da bolsa PROUNI ao financiamento, e a não exigência de um fiador, por exemplo.

Em 2010, a partir da Lei 12.202, foram legisladas facilidades de negociação para alunos que cursaram licenciatura ou medicina. Essa lei “permite abatimento de saldo devedor do FIES aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família; utilização de débitos com o INSS como crédito do FIES pelas instituições de ensino” (BRASIL, 2010). No caso dos licenciados essas “facilidades”, de acordo com o artigo 2º, são garantidas ao:

I - professor em efetivo exercício na rede pública de educação básica com jornada de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais, graduado em licenciatura. [...] e § 2º O estudante que já estiver em efetivo exercício na rede pública de educação básica com jornada de, no mínimo, 20 (vinte)

horas semanais, por ocasião da matrícula no curso de licenciatura, terá direito ao abatimento de que trata o caput desde o início do curso (BRASIL, 2010).

Além da abertura de vagas e de crédito para incentivar a escolha pela carreira docente, estão sendo veiculados, no *site* do MEC e em alguns canais de televisão, vídeos publicitários incentivadores da opção em se tornar professor. Em uma campanha²⁴ iniciada em 2009, o Governo Federal convoca os jovens com o *slogan*: “SEJA UM PROFESSOR – Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo e com oportunidade para todos!”



FIGURA 3: Campanha Seja um Professor

Fonte: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 2 fev. 2010.

Com tantas motivações, o Governo acredita, de acordo com o Censo de Ensino Superior, publicado em janeiro de 2011, ter elevado as taxas de formandos em cursos de licenciatura. Os dados do recente censo mostraram que, em 2002, foram 133 mil formandos e que, em 2009, 241 mil estudantes se formaram em alguma licenciatura. Sabe-se que, ainda assim, esse número não é suficiente para suprir a demanda necessária de professores para ocupar os cargos nas escolas públicas nos diversos estados brasileiros.

Embora pareça haver um otimismo por parte do Governo Federal em relação aos números do último censo, admite-se que são necessários esforços ainda maiores, por parte da sociedade e da política educacional, para que o país atinja o número de

²⁴ Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 24 jan. 2011.

professores desejáveis; assim como, para que esse profissional seja valorizado e reconhecido por seu árduo trabalho.

Em suma, as políticas de formação de professores acompanham as transformações históricas do Brasil, seja por meio das lutas da categoria dos professores ou por demandas que chegam por vias externas, as quais preveem uma adaptação aos padrões internacionais. E, com intuito de formar um maior número de docentes, o Governo Federal tem ampliado o número de vagas nas universidades, possibilitado uma formação pela modalidade a distância, facilitado as condições de entrada e de pagamento (para os que optam por instituições particulares).

2.3 Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação no Brasil: políticas e projetos para a formação de professores

A etimologia da palavra tecnologia é originária do termo “grego ‘techno-’ de ‘téchné’, arte, habilidade” (CUNHA, 1986, p. 759). Na compreensão vernácula, tecnologia é compreendida como “conjunto de conhecimento, especialmente princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade” (FERREIRA, 1994, p. 1925). Assim, compreendemos que tecnologia é algo relacionado ao humano, ao desenvolvimento técnico e científico e que, por isso, é possível compreendê-la como algo intrínseco à produção humana.

Dessa forma, estão atreladas aos processos do desenvolvimento humano e aos seus modos de produção, desde os primórdios à atualidade, conforme o verbete do *Dicionário da Educação Profissional*:

[...] na maioria de suas definições, a tecnologia é descrita como meio pelo qual se realizam as atividades humanas. Enquanto meio, pode-se registrar sua ocorrência nos primórdios da humanidade, desde o uso da pedra como instrumento de trabalho na pré-história e o emprego de diversos metais na antiguidade. [...] A tecnologia é produto do trabalho humano, é natureza modificada, transformada segundo a intencionalidade humana. [...] Em suma, ela deixa de ser apenas meio para ser também expressão e concepção de formas de viver a vida, pois ela revela intencionalidades e tem importantes implicações sociais e políticas (SADALA; MACHADO, 2000, p. 322-323).

Assim como em outra referência, o *Dicionário de Trabalho e Tecnologia* (2006), foi encontrada a seguinte definição:

[...] tecnologia pode ser definida, genericamente, como atividade socialmente organizada, baseada em planos e de caráter essencialmente prático. Tecnologia compreende, portanto, conjuntos de conhecimentos e informações utilizados na produção de bens e serviços, provenientes de fontes diversas, como descobertas científicas e invenções, obtidas por meio de distintos métodos, a partir de objetivos definidos e com finalidades práticas. [...] Como toda produção humana, a tecnologia deve ser pensada no contexto das relações sociais dentro de seu desenvolvimento histórico (BAUMGARTEN, 2006, p. 288).

Atualmente, ao se mencionar a palavra tecnologia, vários recursos podem ser relacionados aos recursos criados, aqueles que proporcionam desenvolvimento e o conforto da humanidade. No entanto, no último século, as tecnologias da informação e da comunicação foram criadas para facilitar a comunicação entre os homens, ganhando destaque no modo contemporâneo de se relacionar, como mencionado no primeiro item deste capítulo.

Compreende-se por tecnologia da informação e da comunicação a fusão de três grandes vertentes: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas (MENEZES, 2000). E essas vertentes podem ser sintetizadas nos seguintes recursos: computadores pessoais; telefonia móvel; internet; tecnologias de acesso remoto (WIFI, *Bluetooth*); televisão por assinatura; tecnologias digitais de capacitação de imagem e som; dentre outros. Ou seja, são recursos que possibilitam a comunicação, a transferência de arquivos (imagens, documentos) e, sobretudo, a interatividade.

As tecnologias da informação e da comunicação integram a sociedade e, por isso, não “escapam” à educação. Nesse sentido, não é admissível desconectá-las e, por isso mesmo, é preciso compreender o uso efetivo desses recursos nas instituições escolares, nos últimos anos.

Reconhece-se que a utilização de recursos tecnológicos não é um instrumental novo para a educação. No entanto, nos últimos 40 anos, a informática educativa²⁵ tornou-se palco para o debate de diversos setores sociais, conforme indicam Almeida

²⁵ Informática educativa é a compreensão da interseção entre informática e educação, de acordo com Andrade e Lima (1993, p. 29).

(1988), Andrade e Lima (1993) e Oliveira (1997). Esses autores fazem um trabalho minucioso de pesquisa sobre a discussão política vigente, desde a década de 1970 até o final da década de 1980 no Brasil, quando foram iniciadas as discussões sobre a introdução da informática na educação brasileira.

Como já visto, foi a partir da década de 1970 que a produção das tecnologias, principalmente as tecnologias da informação e da comunicação, foi ampliada e passou a fazer parte de distintos âmbitos sociais, desde o setor industrial ao uso rotineiro e pessoal. E foi nesse contexto que se começou a pensar a incorporação dessas tecnologias na educação, no Brasil.

Hoje, são encontradas distintas e extensas experiências de formação profissional para o uso da informática educativa. De maneira geral, na sociedade, sobretudo no ensino superior, *locus* dessa investigação, as TIC têm sido incorporadas a cada ano, seja nas propostas curriculares, seja como suporte administrativo das instituições curriculares.

2.3.1 Breve histórico da introdução das tecnologias educacionais no Brasil

O Brasil, durante o período ditatorial, entendia a informática como uma questão de “segurança nacional e de desenvolvimento”, segundo Andrade e Lima (1993). Seguindo essa concepção, foi criada a Política Nacional de Informática, cujo objetivo era “a capacitação tecnológica do país no setor, visando o melhor atendimento aos programas prioritários do desenvolvimento econômico e social e o fortalecimento do Poder Nacional” (ANDRADE; LIMA, 1993, p. 32).

Nessa conjuntura, a educação era vista como algo primordial para o desenvolvimento da nação. Nesse sentido, a Comissão Especial de Educação (CEE) foi criada com o intuito de tratar dos problemas da formação de recursos humanos, sobretudo para ampliar os campos de suporte à indústria de informática nacional, conforme Almeida (1988). E, especificamente para o setor de Informática, foi criada a Secretaria Especial de Informática (SEI).²⁶ A educação se insere nesse

²⁶ BRASIL. Portaria SEI/CSN/PR n. 1/1983, de 12 de janeiro de 1983.

processo com a criação da Política de Informática Educativa (PIE), em 1981, durante o I Seminário de Informática na Educação. A PIE buscou desenvolver mecanismos para inserir o computador no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Oliveira (1997), na expectativa de que a sua utilização contribuísse para um ensino de melhor qualidade.

Nesse sentido, segundo Oliveira (1997), tinha-se como tônica a introdução do ensino de informática²⁷ nas escolas, de modo a suprir um mercado de trabalho que passou a requisitar um novo tipo de profissional, um profissional “que se adequasse ao modelo de desenvolvimento econômico que se buscava no país” (OLIVEIRA, 1997, p. 10). Andrade e Lima (1993) acrescentam que, devido à informatização da sociedade, estavam surgindo novas carreiras e era preciso implantar um novo currículo para conseguir preparar as novas gerações para a sociedade que se informatizava.

Contudo, devido ao sentido desenvolvimentista vivenciado nesse período, motivador dessa política, muitos educadores não viam a tecnologia educacional (TE) como algo positivo, segundo Oliveira (1997); sobretudo, porque as ações voltadas à TE eram fragmentadas e não possuíam um modelo próprio para a escola brasileira. Mesmo com algumas universidades (UFRGS, UFRJ e Unicamp) possuindo investigações na área, nos âmbitos da produção tecnológica e da aplicação da informática educativa em busca de uma nova concepção para a tecnologia educacional, as ações ainda eram isoladas.

O marco para a discussão da tecnologia educacional no Brasil foi o I Seminário Nacional de Informática na Educação, ocorrido na Universidade de Brasília, entre os dias 25 e 27 de agosto de 1981. Nesse seminário, representantes fizeram algumas recomendações sobre o futuro da informática na educação brasileira, das quais foram destacadas:

[...] a) que o processo de informatização da educação fosse considerado como um meio de ampliação das funções do professor e jamais substituí-lo; b) que o uso do computador e dos demais recursos computacionais não fosse considerado como nova panacéia para enfrentar os problemas da educação básica ou como substituto eficaz das carências em larga escala

²⁷ Informática, de acordo com a Academia Francesa, é a informação automática, “é uma evidência que permeia quase todas as atividades das sociedades modernas” (ANDRADE; LIMA, 1993, p. 19). Ou seja, é mais do que apenas máquinas de tratamento da informação automática – computadores.

de docentes e de recursos instrucionais elementares e de outra natureza; c) que fossem preparados os professores, os administradores escolares e todos quantos estivessem interessados na questão para que o computador fosse adequadamente introduzido na área educacional [...] (ANDRADE; LIMA, 1993, p. 44).

Passados 30 anos, os pontos em destaque são para se refletir: Afinal, os professores foram preparados para utilizar esses novos instrumentos? Como esses recursos ainda hoje têm sido vistos pelos profissionais da educação? De que forma esses recursos têm contribuído para a educação? Por mais que essas propostas tenham sido elaboradas há exatos 30 anos, ainda continuamos com preocupações semelhantes e projetos que seguem na mesma esteira da década de 1980. De outra forma, é possível refletir, conforme sugere Almeida (1988), que as sugestões indicadas no documento não passaram de uma carta de intenções, sem o cumprimento, de fato, das propostas.

Foi durante a realização do I Seminário Nacional de Informática na Educação que se recomendou a criação de um projeto-piloto, com o intuito de se colocar em prática algumas proposições determinadas durante o evento.

Mas foi durante o II Seminário Nacional de Informática na Educação ocorrido na UFBA, entre os dias 26 e 28 de agosto de 1982, que, segundo Almeida (1988), foram traçadas as linhas políticas pelas quais o governo brasileiro deveria utilizar para implantar a informática na educação. Políticas que não tiveram o alcance desejado e tampouco efetivaram suas metas. No entanto, não podem deixar de ser destacadas, pois são marcos da elaboração de propostas para a informática educacional no Brasil.

A partir das definições formuladas durante o I e o II Seminário, foram delineadas as diretrizes para a constituição do Projeto Educação com Computadores, o EDUCOM. O objetivo principal desse projeto era “a obtenção de subsídios para o estabelecimento de uma política de utilização das tecnologias da informática educativa” (ANDRADE; LIMA, 1993, p. 76). No intuito de reunir profissionais capazes de subsidiar uma política nacional para a informática educativa, foram selecionadas 5 universidades federais para implantarem, num período de 5 anos (1983 a 1988), os centros-piloto; investigar o uso de computadores no processo de ensino-aprendizagem, fundamentalmente no ensino de 2º grau; divulgar as experiências;

realizar seminários, dentre outros. As universidades selecionadas foram: UFRGS, UFRJ, Unicamp, UFMG e UFPE, sendo que as três primeiras já desenvolviam pesquisas na área de TE. Não cabe a essa investigação descrever as ações realizadas por cada uma das instituições, mas, de acordo com Oliveira (1997) e Andrade e Lima (1993), os projetos ocorreram de formas distintas, apesar de seguirem metas comuns.

Os planos de constituição do EDUCOM ocorreram no ano de 1983, mas foi somente em 1984 que, de fato, começaram a ser implementados. Mesmo ano em que o MEC, ainda Ministério da Educação e Cultura, assumiu a implementação dos centros-piloto e tornou-se responsável pelo processo de informatização da escola pública brasileira, compreendendo que informática educativa possuía natureza pedagógica (ANDRADE; LIMA, 1993, p. 65). O EDUCOM é um importante marco na história da informatização da educação no Brasil. É interessante notar, na descrição do histórico dessas políticas e projetos, que, em suas metas iniciais, a menção à formação de professores para a informática educativa é sinônimo de capacitação de recursos humanos, segundo Tavares (1997).

Seguindo o histórico da organização da política nacional de ações da informática educativa e de forma a acompanhar as atividades desenvolvidas pelos centros-piloto, foi criado, em 1983, o Centro de Informática Educativa (CENIFOR), sob a responsabilidade da FUNTEVÊ,²⁸ órgão que assumia o papel de indutor, mediador e produtor de tecnologia educacional a ser trabalhada nos centros-piloto.

Outra medida governamental desse período, elaborada a partir das demandas dos professores e pesquisadores, de acordo com Oliveira (1997), foi a criação de um Comitê Assessor de Informática para a Educação de 1º e 2º graus (Caie/Sesp). Esse comitê tinha como função assessorar a Secretaria de Ensino sobre a utilização de computadores na educação básica. Dentre as medidas elaboradas pelo comitê, estão a implantação dos Centros de Informática Educacional (CIEs) e a organização de cursos de formação de professores dos CIEs.

De acordo com Tavares (1997), os centros-piloto desenvolveram programas distintos para a formação docente. Mas foi, em 1986, em um trabalho conjunto entre os centros, que a Unicamp desenvolveu o Projeto *Formar*, um programa

²⁸ Fundação Centro Brasileira de TV Educativa.

exclusivamente voltado para a formação dos professores, no formato de educação continuada, sendo um dos pioneiros na proposição da formação docente, de fato para a informática educativa. O Projeto *Formar* foi o responsável pela capacitação dos professores e dos técnicos das redes municipais e estaduais, para que esses profissionais pudessem atuar nos CIEs. O ideário desse projeto era o da multiplicação, ou seja, os professores capacitados deveriam multiplicar o aprendizado aos colegas; além disso, os educadores deveriam auxiliar na implementação dos Centros de Informática na Educação (CIEDs) de seus municípios. Oliveira (1997) afirma que com a implantação dos CIEDs, a informática educativa no Brasil extrapolou os muros das universidades e do próprio EDUCOM, ampliando o número de pessoas que passaram a ter acesso à informatização.

Nesse projeto a multiplicação da capacitação é um fator complicador, ao se pensar que tal proposta visa atender a interesses de quem pensa em baixo investimento na formação e, assim, transfere a responsabilidade àqueles que fizeram parte das primeiras e reduzidas turmas. Ainda assim, não fica evidenciado acompanhamento das implantações e acertos nos percursos dos cursos implantados. A ausência de políticas de acompanhamento, avaliação e acertos parece ser um problema recorrente.

Em 1987, durante a *Jornada de Trabalhos de Informática na Educação: Subsídios para Políticas*, novas proposições foram sugeridas para a informatização nacional, de forma que, em 1989, a partir das recomendações desse encontro foram traçadas diretrizes para a formulação do Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe). Oliveira (1997) esclarece que o Proninfe, aprovado em 1990, buscava capacitar permanentemente os professores, técnicos e pesquisadores na aquisição do domínio da tecnologia de informática educativa, dos três níveis da educação, assim como os docentes de diferentes modalidades de ensino. Tavares (1997) acredita que uma das conquistas desse projeto foi a descentralização dos CIEDs, tendo esses centros distribuídos por todos os estados brasileiros. No processo anterior de informatização havia uma centralização dos centros de informática nos estados do Sul e do Sudeste do país. Esse programa continuou investindo em pesquisas sobre a utilização da informática educativa e foi a partir dessa experiência que foram lançadas as estruturas pelas quais o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) se constituiu.

Não menos importante, a TV Escola, contemporânea à criação do ProInfo, foi mais um programa desenvolvido na década de 1990 (no ar até hoje!)²⁹ que visava à formação dos professores utilizando uma das tecnologias da informação e da comunicação: a televisão. Esse programa federal era voltado, especificamente, para a formação dos professores em serviço, via modalidade a distância e aberta, e proporcionou a informatização das escolas. De acordo com Belloni (2003) e Draibe e Perez (1999), a TV Escola possibilitou aos professores a oportunidade de realizar uma formação continuada através de programas televisivos educativos e garantiu a informatização das escolas com a chegada do *Kit Pedagógico* que compunha o projeto. O *Kit* era composto de televisão, videocassete, antena parabólica e fitas VHS para a gravação dos programas do TV Escola.

Os programas, de cunho pedagógico, exigem muita disciplina e autonomia dos professores e das escolas. Por isso, o programa inicialmente não alcançou o público esperado, professores do ensino fundamental I, e teve seus objetivos modificados. Por outro lado, professores com níveis de formação mais elevados aderiram ao TV Escola e modificaram o perfil de professores esperado. Belloni (2003) justifica o ocorrido pelo fato de os professores com formação mais elevada terem mais autonomia e disciplina para estudarem sozinhos, e acredita que o programa não obteve o sucesso desejado devido à ausência de projetos coletivos de formação nas escolas:

[...] As dificuldades da TV Escola explicam-se pela falta de projetos coletivos e formação continuada na maioria das escolas, e pela ausência de uma política que inverta essa relação perversa de centralização e descentralização, por meio da qual as decisões pedagógicas são tomadas por tecnocratas no ministério e tarefas técnicas repetitivas são exigidas dos professores, fora de sua jornada de trabalho (BELLONI, 2003, p. 297).

Ademais, a TV Escola enfrentou outro obstáculo, segundo as considerações de Draibe e Perez (1999). Para esses autores, muitas escolas não tiveram autonomia suficiente para gravar, catalogar e armazenar os programas, pois não havia um responsável técnico para exercer essa atividade. Desse modo, os professores que aderiram ao TV Escola o fizeram individualmente.

²⁹ Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br>. Acesso em: 1 fev. 2011.

De forma distinta, o ProInfo, criado em 1997,³⁰ teve em sua fase inicial a intenção de formar 25 mil professores da educação básica e atender 6,5 milhões de estudantes, e ainda distribuir 100 mil computadores ligados à internet. O funcionamento do ProInfo estava condicionado à instalação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), os quais deveriam promover a formação de professores e técnicos, além de motivar as escolas da rede pública, do ensino fundamental e médio, a incorporar as tecnologias da informação e da comunicação, realizar assessoria pedagógica, acompanhar e avaliar as escolas e apoiar o processo de planejamento de adesão das escolas ao ProInfo.

Esse programa recebeu algumas críticas, como as de Tavares (1997) e Oliveira, Tosta e Xavier (2004), por não ter cumprido plenamente as suas diretrizes. De acordo com as autoras, houve um descomprometimento do MEC quanto aos prazos de entrega dos equipamentos, o que provocou um distanciamento do processo formativo e da prática, e principalmente pela ausência de uma política interna das escolas, voltada ao desenvolvimento da informática educativa, impedindo a formação de docentes e o desenvolvimento do programa.

Contudo, o ProInfo ainda é um projeto desenvolvido pelo Governo Federal, com o intuito de propor novas ações, foi reformulado no ano de 2007, por meio do Decreto 6.300/2007, quando passou a ser reconhecido como Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Desde então, foram delineados novos objetivos, sendo os principais, de acordo com Bielschowsky (2009):

[...] familiarizar os alunos das escolas públicas brasileiras com a utilização de TIC, diminuindo o fosso de exclusão digital no seio da sociedade brasileira; Dinamizar o processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas brasileiras nos laboratórios de informática, principalmente com a metodologia de uma pedagogia de pesquisa e projetos; Permitir uma sala de aula mais dinâmica com a utilização de recursos multimidiáticos, tais como filme e animações (BIELSCHOWSKY, 2009, p. 29).

O “novo” ProInfo foi organizado em ações que perpassam desde a entrega dos equipamentos nas escolas até a construção de um portal para os professores,³¹ onde é possível encontrar conteúdos digitais, interação, comunicação e

³⁰ Portaria n. 522/MEC, de 9 de abril de 1997.

³¹ Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>. Acesso em: 31 jan. 2011.

comunidades virtuais. Além disso, foi criado o E-Proinfo que,³² em outras palavras, é um portal que permite a construção de ambiente colaborativo de aprendizagem, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem utilizando as TIC.

De acordo com Bielschowsky (2009), o novo ProInfo foi justificado através dos dados apresentados pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação, o qual verificou que os alunos matriculados nas escolas públicas, em sua maioria, não tinham acesso à internet em suas casas e, por isso, era importante que eles realizassem o acesso nas escolas.

Nesse projeto, a formação continuada e em serviço dos professores acontece em parceria com a União, os Estados e os Municípios e é ofertada também através da modalidade a distancia, por meio do portal do MEC. O ProInfo para os professores está organizado em dois cursos de formação continuada. O primeiro curso é de aperfeiçoamento, com carga horária de 180 horas e organizado em 3 módulos: 1) Introdução à Educação Digital (40 h); 2) Tecnologia na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC (100 h); 3) Elaboração de Projetos (40 h). O segundo curso é de especialização: Curso de Especialização de Tecnologias em Educação. Com carga horária de 400 h.³³ É interessante notar o investimento do MEC na formação continuada dos professores da educação básica para utilizarem as TIC nas escolas. Investimentos como esse são fundamentais para provocar a mudança necessária quando os equipamentos informáticos chegam às escolas. Não basta instrumentalizar!

Outra inovação do ProInfo foi o Projetor ProInfo, levado às escolas no ano de 2009. Trata-se de um projetor multimídia desenvolvido por duas universidades brasileiras, que contempla o projetor no lugar da tela do computador e acopla o computador e o teclado em um único aparelho. A vantagem desse recurso é a portabilidade e o manuseio, segundo Bielschowsky (2009). Esse recurso está em fase de teste e, segundo dados do MEC, até setembro de 2009, 350 escolas participavam do projeto piloto. Até o momento, reconhece-se como principal característica desse aparelho sua mobilidade, pois, de fato, ele nada traz de inovador se comparado aos computadores.

³² Disponível em: <http://eproinfo.mec.gov.br/default.php>. Acesso em: 31 jan. 2011.

³³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156. Acesso em: 31 jan. 2011.

Bielschowsky (2009), enquanto Secretário de Educação a Distância do MEC, acredita que uma política de TIC proporciona uma melhoria do processo educacional. Porém, não basta a instrumentalização, é preciso desenvolver uma cultura digital nas escolas. E, para isso, ele enfatiza que a base fundamental do ProInfo é a Pedagogia de Projetos, na qual se proporciona a utilização de objetos educacionais interativos e o desenvolvimento de processos cognitivos.

O Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) é outro programa fomentado pelo Governo Federal que visa utilizar tecnologia, promovendo a inclusão digital nas escolas públicas brasileiras. Esse é um programa recente e ainda está sendo testado em algumas escolas públicas. O PROUCA foi iniciado em 2007 e, de acordo com os dados do MEC, nesse ano apenas 5 escolas participaram do projeto pré-piloto. No ano de 2010, 300 escolas em todo o País passaram a integrar o programa e seus alunos receberam um *laptop* que permite acesso à internet. De acordo com seus idealizadores, esse programa possibilita o trabalho colaborativo e a utilização de ferramentas educacionais complexas, tendo a vantagem do acesso individual dos alunos.

Diante de tantos projetos de informatização das escolas, o acesso à internet não poderia ser esquecido. Nessa perspectiva, o Decreto n. 6.424/2008 lançou o Programa Banda Larga nas Escolas, que permite a “instalação de infraestrutura de rede para suporte a conexão à internet em alta velocidade em todos os municípios brasileiros e conectar todas as escolas públicas urbanas até o ano de 2010, mantendo o serviço sem ônus até o ano de 2025.”³⁴ Um programa nesses moldes viabiliza o acesso à rede mundial de computadores e garante maior potencialidade dos programas de informatização das escolas. A iniciativa é considerada positiva e possibilita grande potencial para o desenvolvimento de projetos municipais ou estaduais utilizando as TIC.

Muitos foram e são os projetos desenvolvidos em nível federal (sem contar os estaduais e municipais) para garantir a informatização das escolas e a formação continuada dos professores. As tecnologias da informação e comunicação estão nas

³⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=823&id=15808&option=com_content&view=article. Acesso em: 31 jan. 2011.

escolas há pelo menos 30 anos e ainda são necessárias várias mudanças para alcançar a “cultuada” cultura digital.

Reconhece-se que, para se alcançar a cultura digital, o processo é lento e são necessárias mudanças em vários âmbitos nas escolas. Para tanto, são necessários o rompimento de obstáculos, uma proposta de mudança da cultura interna das escolas, o rompimento com hábitos já conhecidos e a proposição de novos hábitos. Para se chegar à desejosa cultura digital, é necessário mais do que só instrumentalizar. É importante que os professores compreendam esse processo e reconheçam as diferenças e possibilidades desses novos recursos como auxiliares no processo de ensino-aprendizagem. Sem a construção de sentido dessa nova cultura para os atores escolares, a informatização das escolas não será nada mais do que a introdução de novos recursos transvestidos com antigos métodos de ensinar. Assim, acredita-se que a formação inicial de professores é primordial para a compreensão e a realização de outro modo de educar, baseado na interação e mediação pedagógica, utilizando as tecnologias da informação e comunicação. Por isso, além da formação inicial, os processos de formação continuada são fundamentais para que as mudanças nas instituições escolares aconteçam.

As mudanças na sociedade ocorrem a olhos vistos. Velocidade, flexibilidade e competências são palavras da nova organização mundial. Elas circundam todos os setores da economia, desde o setor industrial ao setor de serviços. Economia e política se reorganizaram, constituindo uma nova cultura, na tentativa de diminuir as inúmeras crises do modo de produção capitalista.

Atualmente, vivemos em uma economia mundializada em que as barreiras territoriais são diluídas através dos meios de comunicação.

A cada dia somos surpreendidos com um novo recurso que pretende facilitar as ações humanas. As formas de comunicar em (e na) rede mundial de computadores foram desenvolvidas e difundidas, ao que hoje se conhece por redes sociais.

A sociedade está em transformação constante e aparente e a escola ainda caminha a passos lentos nesse processo, tanto na participação coletiva de tomada de decisões quanto na introdução das TIC como método de ensino. A formação dos professores, nesse sentido, pode ser compreendida como um local importante de preparação dos futuros professores que adentrarão nas escolas e podem fazer a diferença na educação. A formação social e cultural dos sujeitos é complexa e contraditória, sejam eles professores ou alunos, e também gestores.

Por isso, se faz necessário questionar sobre os futuros professores: Quem eles são? Quais suas expectativas? De onde eles vêm? Quais seus hábitos de leitura? Qual foi a motivação pela escolha em ser professor? Essas e outras questões foram respondidas por alunos de 9 cursos de licenciatura e serão apresentadas no próximo capítulo.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: perfil dos licenciandos

Neste capítulo foi delineado o perfil dos estudantes pesquisados, objetivando conhecer, minimamente, quem são e quais são as expectativas dos licenciandos. No intuito de alcançar esse objetivo, foram apresentados dados parciais da pesquisa quantitativa, coletados através do questionário, sobretudo, a primeira, a segunda e a terceira parte do instrumento de pesquisa, em que são destacados o perfil dos alunos, a formação, a experiência de trabalho e o acesso à informação. De forma a respaldar as evidências quantitativas, foi lançado mão de outros instrumentos utilizados durante a coleta de dados, como a entrevista e análise de documentos institucionais.

Entre os estudantes dos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, respondentes do questionário, constatou-se que a maioria desses estudantes eram do sexo feminino, eram jovens (entre 18 e 24 anos), eram solteiros, não possuíam filhos, estavam regularmente matriculados, eram provenientes de escolas públicas, cursaram o ensino médio regular, eram originários de famílias de baixa renda, residiam em Belo Horizonte e pretendem atuar na docência.

A opção dos jovens investigados pela profissão docente se contrapõe a algumas pesquisas realizadas. De acordo com um levantamento recente realizado pela Fundação Victor Civita (2009) com 1.500 estudantes do ensino médio, foi constatado que apenas 2% deles optam por um curso relacionado à formação docente. Os estudantes afirmaram que a escolha por outras áreas deve-se, fundamentalmente, à desvalorização do professor perante a sociedade, aos baixos salários, ao desrespeito dos alunos, às más condições de trabalho, entre outros. No entanto, os estudantes dessa investigação assumem o desejo de se tornarem professores com o intuito de provocar algum tipo de mudança na educação.

Devido à baixa procura pela carreira docente, o governo brasileiro, no que se refere à formação de professores, tem formulado campanhas publicitárias e ofertado “benefícios” para os que optaram em trabalhar com educação no país, conforme

apresentado no segundo capítulo. O baixo número de jovens interessados em se tornar professores no Brasil é preocupante e impõe uma reflexão sobre o atual papel do professor na atualidade. No caso dos estudantes investigados, supõe-se que a escolha em ser professor seja favorecida por iniciativas governamentais, como o PROUNI e financiamentos estudantis.

As demais constatações da investigação foram descritas no item seguinte.

3.2 Perfil do licenciando: quem são e o que desejam

No intuito de descrever o perfil dos alunos das licenciaturas de uma universidade privada, o questionário foi elaborado com questões sobre o perfil, hábitos cotidianos, acesso à utilização das tecnologias da informação e da comunicação - em usos pessoais e profissionais - e o modo como as TIC são utilizadas no processo de formação inicial dos professores.

Os respondentes do questionário corresponderam ao corpo discente matriculado nos cursos de licenciatura da universidade, no 1º semestre de 2010. Em seu número total de matrículas, os cursos alcançavam a marca de 2.210 (em todos os períodos!), segundo dados consultados na instituição. Entretanto, ao se delimitar a amostragem a ser investigada, com o 2º e 8º períodos tinha-se um total de 464 alunos potenciais respondentes, conforme mostra o QUADRO 2.

Nesse sentido, constatou-se um alto índice de resposta ao instrumento da pesquisa, uma vez que o total de alunos respondentes do questionário do 2º e 8º períodos foi de 318 alunos, ou seja, 68,5% do total de alunos matriculados nesses períodos.

Os 318 questionários foram respondidos por alunos dos diferentes cursos ofertados pela universidade da seguinte forma: 45 alunos do curso de Ciências Biológicas, 31 do curso de Educação Física, 24 do curso de Filosofia, 23 do curso de Física, 38 do curso de Geografia, 43 do curso de História, 24 do curso de Letras, 40 do curso de Matemática e 50 do curso de Pedagogia, conforme explicitado na tabela³⁵ a seguir:

³⁵ Os gráficos correspondentes às tabelas desta pesquisa se encontram no ANEXO VII.

TABELA 1
Número de alunos respondentes das licenciaturas

Licenciaturas	Frequência
Ciências Biológicas	45
Educação Física	31
Filosofia	24
Física	23
Geografia	38
História	43
Letras	24
Matemática	40
Pedagogia	50
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

É relevante informar que nos cursos de Física e Matemática a entrada acontecia apenas anualmente, devido à baixa procura por esses cursos, de modo que, durante o período em que foi realizada a investigação, havia apenas alunos matriculados no 3º período. No momento da investigação não foram encontrados alunos do 1º e do 2º período dos referidos cursos, pois a universidade estava em um período de reformulação dessas licenciaturas, denominado pela instituição de “Integração das Licenciaturas de Matemática e Física”. De acordo com o *Guia do Vestibular* dessa universidade (2010), a integração das licenciaturas como Física e Matemática era viável, devido à compatibilização das matrizes curriculares. Esse fato é justificado pela universidade como uma forma de investir na formação dos professores, pois possibilitaria a incorporação e difusão do progresso tecnológico. No entanto, as “reais vantagens” podem ser lidas em linhas finais do documento:

[...] além de contemplar aspectos de ordem financeira e de otimização de recursos, estas propostas integradoras, de compartilhamento de cursos de graduação, acenam também para a oportunidade real de possibilitar ao discente uma formação interdisciplinar, conforme preconizado nas diversas instâncias acadêmicas e no mundo do trabalho (GUIA DO VESTIBULAR, 2010, p. 10).

Essa convergência de currículos também alcançou os cursos da área de Ciências Humanas e, com outra justificativa, a universidade esclarece que a convergência prevê “[...] adequar os cursos às tendências internacionais e nacionais que

recomendam a construção de uma base teórico-conceitual e pedagógica comum às diferentes licenciaturas” (GUIA DO VESTIBULAR, 2010, p. 10). Como visto, as demandas internacionais recaíram sobre as instituições brasileiras de ensino superior de modo devastador.

Ademais, esclarece-se a ausência da licenciatura em Ciências Sociais na investigação, ainda que a Universidade a oferecesse, simplesmente pelo fato de não haver, no momento da pesquisa, turmas concluintes. O curso de Ciências Sociais é ofertado pela universidade há alguns anos, mas, somente a partir do 1º semestre de 2009 é que a licenciatura passou a ser ofertada aos alunos (mesmo assim, como uma opção!). Lembrando que, em 2008, o ensino de Sociologia no ensino médio passou a ser obrigatório, após a divulgação da Lei 11.684.

Retomando a perspectiva metodológica, compreende-se que os questionários vislumbram o caráter quantitativo da pesquisa, que também lançou mão de entrevistas, análise documental e observação, constituindo a perspectiva qualitativa. Desse modo, a pesquisa consubstancia-se em quantitativa-qualitativa.

Para a análise dos dados quantitativos foram utilizados, além dos dados coletados por meio dos questionários, os dados da pesquisa denominada “Professores do Brasil: impasses e desafios”, realizada por Gatti e Barreto (2009). Apesar de ser recente, a pesquisa mencionada tornou-se referência aos estudos de formação de professores por oferecer um balanço da situação da formação dos professores de educação básica, a partir da análise dos dados fornecidos pelo IBGE-Pnad e MEC/Inep. Ademais, recorreu-se a outra pesquisa: “As tecnologias digitais no currículo da formação inicial de professores da educação básica: o que pensam os alunos das licenciaturas?”, de autoria de Marinho (2008). Nessa pesquisa o autor investigou em duas universidades e em dois centros universitários a opinião dos alunos sobre a forma de superar a tecno-ausência na formação de professores.

A escolha desses estudos se justifica primeiramente, como foi dito, no caso de Gatti e Barreto (2009), por ser uma referência na área de formação de professores, e cujos dados são de âmbito nacional. Por sua vez, a justificativa pela seleção da pesquisa de Marinho (2008) se deve ao fato de que, dentre as universidades averiguadas pelo autor, uma delas corresponde à mesma instituição investigada nessa pesquisa. O relatório apresentado por Marinho (2008) se restringiu ao método

quantitativo. Por esses motivos, buscou-se avançar na análise e na coleta de dados, buscando um maior número de fontes para a investigação.

Decorridas as justificativas, inicia-se a análise dos dados quantitativos, verificando entre os alunos respondentes quantos foram os homens e quantos foram as mulheres.

3.2.1 Distribuição de alunos por curso

Dentre os 318 alunos respondentes, 195 alunos eram mulheres e 123 eram homens. Esse dado reforça a feminização da profissão docente, tendo em vista que a maioria de alunos matriculados eram do sexo feminino.

TABELA 2
Sexo

Sexo	Frequência
Feminino	195
Masculino	123
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Esse fator pode ser compreendido como uma das contradições do trabalho docente que, ao mesmo tempo, proporcionou parte da emancipação feminina e também alicerça aspectos da desprofissionalização, na compreensão dos estudiosos da profissionalização docente, como Hypolito (1999), Nóvoa (1995), Lelis (2008), Tardif e Lessard (2007), Esteve (1995), Fidalgo (1993).

É consenso entre os referidos autores que a profissão docente é resultado de processos históricos e que envolve aspectos que estão além da própria formação, tais como: as práticas docentes, as experiências profissionais, a carreira, os papéis sociais, a autonomia, as lutas políticas e a feminização.

A feminização do magistério, tal como o processo de profissionalização, é histórico, faz parte da história da emancipação feminina, de acordo com Hypolito (1999). E

atualmente, em sua maioria, são as mulheres que assumem a regência da sala de aula, nos diferentes níveis de educação.

Todavia, destaca-se o número significativo de alunos do sexo masculino respondentes do questionário e que, como se pressupunha, estavam concentrados nas áreas exatas.

Esse dado se confirma com o cruzamento dos dados (curso e sexo) que buscou compreender a maneira como os alunos estavam distribuídos por curso. Constatou-se que, ainda hoje, os cursos reforçam uma tradição das áreas ditas femininas e masculinas.

TABELA 3
Distribuição de alunos por curso

Licenciatura	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Ciências Biológicas	32	13	45
Educação Física	17	14	31
Filosofia	10	14	24
Física	8	15	23
Geografia	18	20	38
História	22	21	43
Letras	16	8	24
Matemática	22	18	40
Pedagogia	50	0	50
Total	195	123	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Assim, visualizando esses dados, foi verificado que entre os 318 alunos investigados, os matriculados no curso de Educação Física, 17 eram mulheres e 14 eram homens dos 31 alunos investigados; no curso de Filosofia, dos 24 alunos respondentes, 10 eram mulheres e 14 eram homens; no curso de Geografia, dos 38 alunos respondentes, 18 eram mulheres e 20 eram homens; no curso de História, dos 43 alunos respondentes, 22 eram mulheres e 21 eram homens; no curso de Matemática, dos 40 respondentes, 22 eram mulheres e 18 eram homens; no curso de Ciências Biológicas, dos 45 alunos matriculados, 32 eram mulheres e 13 eram homens; no curso de Letras, dos 24 alunos matriculados, 16 eram mulheres e 8 eram homens e, no curso de Pedagogia, dos 50 respondentes, 50 eram mulheres.

Ou seja, cursos como Pedagogia, Letras e Ciências Biológicas ainda são fortemente marcados pela presença feminina, enquanto nos cursos de Filosofia e Física são encontrados mais homens. No entanto, nos cursos de Educação Física, Geografia, História e Matemática essa distribuição se encontra mais homogênea.

A proporção de homens e mulheres que optaram por cursos de licenciatura nesta universidade não se distancia da proporção divulgada pelo Inep em 2005 e apresentado por Gatti e Barreto (2009). De acordo com os dados de nível nacional, 75,4% dos licenciados são mulheres e 24,6% são homens.

O dado “Distribuição de alunos por curso” foi auxiliar para a construção do perfil dos alunos que foram entrevistados em fase posterior da investigação. Em outras palavras, a partir da constatação da distribuição dos alunos por curso, conforme o sexo, foi possível estabelecer um perfil norteador dos sujeitos – 9 pessoas a serem entrevistadas – com um número proporcional de homens e mulheres. Desse modo, foram entrevistadas as alunas do curso de Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, História, Letras e Pedagogia; e os alunos do curso de Física, Geografia e Matemática. Contudo, para conceder a entrevista, é claro, foi observada a vontade dos sujeitos em participar. A partir desses fatos foi possível chegar ao seguinte quadro:

QUADRO 6
Perfil dos alunos respondentes da entrevista

Nome*	Curso	Idade	Período
Laís	Ciências Biológicas	19 anos	2º
Camila	Educação Física	28 anos	8º
Rosana	Filosofia	22 anos	Irregular
Fernando	Física	25 anos	Irregular
Giovane	Geografia	23 anos	2º
Lana	História	46 anos	2º
Flávia	Letras	20 anos	2º
Marcos	Matemática	39 anos	8º
Marcela	Pedagogia	24 anos	8º

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

*Os nomes foram modificados, para preservar a identidade dos sujeitos.

3.2.2 Faixa etária

Outro dado que permitiu a construção do perfil dos licenciandos dessa universidade foi a faixa etária em que se encontram. Uma vez vinculado a outros elementos, pode-se inferir sobre aspectos como: o estado civil, o número de filhos, a experiência de trabalho e/ou a forma de sustentação do curso (em se tratando de uma universidade privada) e, também, a relação desses sujeitos com as tecnologias da informação e da comunicação. Conforme tabela a seguir:

TABELA 4
Faixa etária

Faixa etária	Frequência
De 18 a 24 anos	176
De 25 a 30 anos	87
De 31 a 35 anos	29
De 36 a 40 anos	13
Acima de 40 anos	12
Sem resposta	1
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Os licenciandos eram jovens, pois a faixa etária na qual a maior parte dos alunos se enquadraram foi entre 18 e 24 anos, um total de 176 respondentes. Os alunos eram recém-saídos do ensino médio e, por esse motivo, entende-se que ainda estavam sem emprego e tinham a mensalidade paga por familiares. Outra faixa de idade que se destaca entre os respondentes foi a de 25 a 30 anos, enfatizando a juventude dos futuros professores, já que nessa faixa foram encontrados 87 respondentes. Somando essas duas faixas indicativas, temos que a grande parte dos graduandos estava entre 18 e 30 anos. Em seguida, 29 alunos responderam ter entre 31 e 35 anos. E, apenas, 13 alunos respondentes que possuíam entre 36 e 40 anos, enquanto 12 deles estavam acima dos 40 anos. Nesta questão, 1 pessoa não mencionou a idade.

Esse dado corresponde à média nacional constatada por meio do questionário socioeconômico do Enade e evidenciado por Gatti e Barreto (2009). Os dados de âmbito nacional indicam que 46% dos 137.001 alunos das licenciaturas têm entre 18 e 24 anos, 21,1% estão na faixa dos 25 a 29 anos, 20,9% encontram-se na casa dos 30 anos, 9,4% possuem entre 40 e 49 anos, 2,1% possuem mais de 50 anos e 0,5% tem até 17 anos. Por outro lado, foi demonstrado por essas autoras, corroborando os microdados do IBGE-Pnad, que há um equilíbrio de idade entre os 2.387.086 professores em serviço na educação básica: 26,5% deles têm até 29 anos, 25% possuem entre 30 e 37 anos, 24,9% estão na faixa de 38 a 45 anos e 23,6% possuem 46 anos ou mais. Esse dado, de alguma forma, pode tranquilizar uma das professoras entrevistadas que diz estar espantada com o envelhecimento da categoria dos professores:

[...] eu não tenho dados quantitativos, mas é bem impressionante o envelhecimento do professor, ou seja, a categoria profissional, ela se compõe entre pessoas na sua esmagadora maioria acima dos trinta anos, trinta e cinco anos. Outro dia eu fui pra uma assembleia de professores, eu me espantei, me espantei e me preocupei. Eu falava “Onde estão os jovens no magistério?” Eu fiquei muito preocupada, muitíssimo (Coordenadora EAD).

No entanto, a faixa etária na qual a maioria dos licenciados se encontra é caracterizada por um período, ainda, de muitas incertezas e de estabelecimento de uma vida adulta, com preocupações relacionadas à família, ao trabalho, aos desejos e às conquistas. No momento da escolha por uma graduação, devido às inseguranças dessa fase da vida, há em alguns casos a reopção do curso por outro imaginado inicialmente, como relata Fernando, licenciando do curso de Física:

Na verdade, quando eu entrei na universidade eu queria fazer engenharia, só que eu passei em Física e acabei gostando do curso. Comecei a ver as matérias pedagógicas e tudo, e comecei a gostar do curso e hoje eu vi que eu fiz uma escolha boa (Fernando – aluno do curso de Física).

Esse fato foi relatado por esse aluno, mas em conversas informais foi constatado que alguns dos alunos que responderam ao questionário, ao serem contatados para responder à entrevista, haviam abandonado o curso ou haviam solicitado a reopção de curso.

Por outro lado, ao se atingir os desejos da vida adulta, algumas aspirações podem ser retomadas, como mostra o caso da Lana (de 46 anos), aluna do curso de História e que diz estar realizando um sonho ao fazer o curso:

[...] nunca trabalhei na área de História, sou de uma área completamente diferente da educação. Eu sou comerciante. Eu sempre quis fazer História, desde adolescente. Meu grande desejo, meu grande sonho. Mas eu tive que trabalhar como todo mundo e entrei no mercado de trabalho. Felizmente, me dei bem. Tem vinte e cinco anos que eu me estabeleci no comércio. Com sucesso, graças a Deus! E depois de um determinado momento, eu disse assim: “Não! Agora eu vou fazer o que me dá prazer, o meu grande sonho, realizar sonho.” Estou aqui realizando um sonho (Lana – aluna do curso de História).

Esses relatos não podem ser generalizados, entretanto, indicam algumas das situações nas quais se encontram os alunos investigados.

3.2.3 *Relações familiares*

Conforme exposto, a maioria dos alunos respondentes encontravam-se na faixa etária considerada jovem e, desse modo, foi pressuposto que eles também seriam solteiros e não possuíam filhos. Os dados a seguir confirmam tais deduções:

TABELA 5
Estado civil

Estado Civil	Frequência
Solteiro(a)	251
Casado(a)	49
Divorciado(a)	3
Separado(a)	1
Viúvo(a)	1
Vive com companheiro(a)	12
Sem resposta	1
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Dos 318 respondentes do questionário, 251 indicaram ser solteiros. Enquanto 49 afirmaram ser casados e 12 disseram ter uma relação estável, vivendo com o(a)

companheiro(a). Ainda entre os respondentes, 3 deles são divorciados, 1 é separado, 1 é viúvo e 1 não respondeu.

TABELA 6
Filhos

Filhos	Frequencia
Sem resposta	3
Sim	45
Não	270
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Em relação aos filhos, a jovem idade dos graduandos também influenciou nas respostas. Pois, entre os 318 alunos pesquisados, 270 não possuem filhos, enquanto apenas 46 possuem. Três alunos não responderam à questão. Por sua vez, dentre os 46 alunos que possuem filhos, 29 deles possuem 1 filho, 12 possuem 2 filhos e apenas 4 possuem 3 filhos ou mais.

Assim, constata-se, que alguns alunos, mesmo sendo casados, ainda não possuem filhos. Esse dado pode ter alguma relevância, ao se pensar nas obrigações familiares para aqueles que possuem e aos que não possuem. O que coloca em xeque, principalmente, as mulheres com dupla ou tripla jornada de trabalho, sendo então aumentada com as demandas da formação.

3.2.4 Desenvolvimento do curso

Em busca de conhecer o desenvolvimento dos alunos em seus cursos, foi perguntando a eles se estavam regulares ou irregulares na sequência de períodos prevista pela instituição. Sem muita surpresa, foi constatado que grande parte dos alunos tem cursado a licenciatura de forma regular, com a previsão de conclusão em quatro anos. A tabela a seguir confirma essa constatação.

TABELA 7
Regularidade de matrícula

Regularidade	Frequência
Sim	244
Não	73
Sem resposta	1
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

De acordo com os 318 alunos respondentes, 244 afirmaram estarem regulares em seus cursos, enquanto 73 disseram serem alunos irregulares e 1 aluno não respondeu à questão.

Na tentativa de localizar esses alunos, foi solicitada a indicação dos períodos em que estavam matriculados. Por se tratar de uma questão de múltipla resposta, foi construída uma tabela com o número de citações que foram mencionadas cada período.

TABELA 8
Período (múltipla resposta)

Período	Citações
8º período	162
2º período	139
7º período	42
3º período	25
5º período	25
6º período	14
4º período	10
Sem resposta	1
Total de Respondentes	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Assim, reconheceu-se que no momento da pesquisa estavam matriculados no 8º e no 2º período, respectivamente, 162 e 139 alunos. Tais períodos constituíam a amostra inicial requerida. Justifica-se a escolha do 2º e do 8º período para a amostra inicial, pois se constituem períodos distintos do curso, a chegada e a saída. Não se optou pela investigação com os alunos ingressantes do 1º período, justamente por ser um momento de possível ilusão ou desilusão com a formação escolhida.

No entanto, foi verificado que os alunos irregulares se encontravam distribuídos da seguinte forma nos demais períodos: 42 alunos no 7º período, 25 no 3º período, 25 no 5º período, 14 no 6º período e 10 no 4º período. Entre os alunos respondentes apenas 1 não indicou resposta. Não foram encontrados alunos que faziam disciplinas do 1º período.

3.2.5 Origem dos alunos

A origem dos alunos investigados é um ponto importante para se pensar a formação de professores, quanto mais em uma instuição particular de ensino superior, pois sinaliza, de certo modo, a forma pela qual esses alunos concluíram o ensino médio (de modo regular ou concomitante ao ensino profissionalizante); as experiências vivenciadas durante a educação básica, como, por exemplo, o acesso às tecnologias; e a participação em programas de incentivo à inserção no ensino superior, como o PROUNI.

É interessante destacar que mais da metade dos alunos investigados nesta universidade são provenientes de escolas da rede estadual de ensino, um total de 178, como pode ser visualizado na tabela a seguir:

TABELA 9
Rede de ensino onde concluiu o ensino médio

Rede de ensino	Frequência
Sem resposta	1
Rede municipal de ensino	44
Rede estadual de ensino	178
Rede federal de ensino	6
Rede particular de ensino	89
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Sobre a origem dos alunos, obteve-se o seguinte resultado: 178 deles vieram da rede estadual de ensino; 89 da rede particular de ensino; 44 da rede municipal; 6 da rede federal; e 1 entre eles não respondeu à questão.

É possível supor que essa origem seja decorrente das designações das redes de ensino público. De acordo com a Lei 9394/96 no artigo 11, insígnia V, são atribuições da rede municipal de ensino:

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

Enquanto que, à rede estadual de ensino, cabe “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio” (BRASIL, 1996, LEI 9394/96, ARTIGO 10, INSÍGNIA VI).

No entanto, por essas pertinências fazerem parte de uma legislação recente, puderam ser encontrados alguns alunos concluintes do ensino médio de escolas da rede municipal.

Ademais, foi questionada aos alunos a forma pela qual eles concluíram o ensino médio, ou seja, foi de forma regular? Foi cursada alguma formação profissionalizante? E ainda: participou de supletivos ou programas de EJA?

De acordo com os respondentes, foi possível constatar que a maioria deles concluiu o ensino médio de forma regular:

TABELA 10
Formas de conclusão do ensino médio

Forma de conclusão do ensino médio	Frequência
Ensino médio regular	255
Ensino médio e formação profissionalizante	37
Educação de jovens e adultos (EJA)	2
Supletivo	13
Outros	4
Sem resposta	7
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Conforme informações coletadas, 255 alunos realizaram o ensino médio de forma regular. Outras formas de conclusão do ensino médio encontradas foram: o ensino

médio e a educação profissionalizante, 37 alunos; o ensino médio por meio de supletivo, 13; a educação de jovens e adultos (EJA), 2; outras formas, 4; e 7 não responderam à questão.

Por meio desse dado é possível confirmar a tradição bacharelesca brasileira. Ou seja, a opção de quem pretende elevar o nível de escolaridade é direcionada à entrada no ensino superior, conforme grande parte dos estudantes investigados.

De acordo com indicações do Questionário Socioeconômico do Enade 2005, em sua totalidade essa tradição se confirma. Na análise de Gatti e Barreto (2009), 52,7% dos estudantes da licenciatura concluíram o ensino médio em escolas regulares, 12,8% frequentaram cursos de formação profissional, 26,2% profissionalizaram-se em cursos de magistério, 6,3% fizeram supletivo e 1,5% dos estudantes realizaram outro curso.

No entanto, a escolha por uma formação superior, especialmente se essa for por uma universidade privada, prevê, além da dedicação com os estudos, despesas materiais - com livros, xerox, alimentação, transporte e outros - e, sobretudo, despesas financeiras mensais (com valores cada vez mais elevados!). Por isso, muitas vezes os estudantes são financiados por seus pais e/ou familiares para conseguirem concluir a graduação, conforme foi averiguado na investigação. Outros estudantes buscam alternativas nos programas federais como o PROUNI ou em programas de financiamento como o FIES para se formarem. Ou, ainda, aliam mais de uma forma para quitar as mensalidades, conjugando auxílio dos pais e financiamento estudantil, ou recursos próprios e programas federais de ações afirmativas.

Reitera-se que o Programa Universidade para Todos (PROUNI) concede bolsas, parciais e integrais para alunos das Instituições de Ensino Superior Privadas, cuja renda familiar seja inferior ou igual a três salários mínimos em caso de bolsa parcial, e igual ou inferior a um salário mínimo no caso de bolsa integral. Enquanto o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) é um programa que visa ao financiamento da formação superior de estudantes de baixa renda que não tenham condições de arcar com todas as despesas durante a sua graduação.

Não é possível fazer uma afirmação precisa de como cada um dos estudantes quita suas mensalidades, pois nesta questão os alunos puderam indicar mais de uma alternativa possível, conforme tabela a seguir:

TABELA 11
Forma de pagamento das mensalidades (múltipla resposta)

Forma de pagamento	Citações
Recursos de pais/familiares/amigos	131
Recursos próprios	100
Bolsa parcial PROUNI	53
Bolsa integral PROUNI	49
Financiamento estudantil - FIES	23
Bolsa da própria instituição	13
Bolsa sindicato dos professores	4
Outros	7
Sem resposta	1
Total de Respondentes	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Todavia, foi possível verificar que a forma mais mencionada pelos 318 alunos foi o auxílio de recursos de pais e/ou familiares e/ou amigos, dentre os quais 131 alunos citaram essa alternativa; a segunda forma mais referida pelos respondentes foi o pagamento com recursos próprios, dos quais 100 sujeitos o fazem. As bolsas do PROUNI parcial e integral, o financiamento estudantil, assim como a bolsa da própria instituição foram citados algumas vezes pelos sujeitos como forma de pagamento das mensalidades, aos quais destacamos: 53 alunos recebem auxílio parcial do PROUNI, 49 alunos recebem auxílio integral do PROUNI, 23 alunos possuem o Financiamento Estudantil e 13 alunos recebem a bolsa da própria instituição. Também são utilizadas formas alternativas para o pagamento das mensalidades: 7 alunos apontaram essa opção, mas não informaram qual seria a maneira como procedem, enquanto 4 alunos disseram realizar o pagamento através da bolsa do sindicato dos professores. Apenas 1 sujeito não respondeu à questão.

As justificativas encontradas para esse dado, hipoteticamente, estão relacionadas com a idade dos alunos investigados (na maioria, jovens), com a relação familiar pertencente (como foi visto, muitos são solteiros e possivelmente ainda residem com os pais) e com a renda familiar. As mensalidades da universidade investigada têm um valor estimado entre R\$600,00 e R\$900,00, nos cursos de licenciatura. Os

valores variam, fundamentalmente, de acordo com o curso, o uso de laboratórios, o número de alunos atendidos e a carga horária das disciplinas.

Não é objeto dessa investigação a discussão em torno da inadimplência. No entanto, não se pode deixar de constatar que esse é um desafio enfrentado nas universidades privadas brasileiras. Segundo dados do Instituto Educar (Programa de Crédito Educativo),³⁶ mais de 50% dos alunos matriculados têm problemas com o descumprimento firmado em contrato para o pagamento das mensalidades. Tal fato favorece a evasão dos alunos que, sem recursos financeiros, elaboram outros caminhos para suas conquistas pessoais.

A renda familiar pode ser um dos fatores determinantes da inadimplência, da evasão e da escolha por programas de financiamento. Tal constatação foi realizada comparando a renda familiar dos estudantes e o valor estimado das mensalidades da universidade.

TABELA 12
Renda familiar

Renda familiar	Frequência
Até 1 salário mínimo	9
De 1 a 2 salários mínimos	77
De 2 a 3 salários mínimos	71
De 3 a 4 salários mínimos	50
De 4 a 5 salários mínimos	20
De 5 a 7 salários mínimos	23
De 7 a 10 salários mínimos	29
De 10 a 15 salários mínimos	18
Mais de 15 salários mínimos	15
Sem resposta	6
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

³⁶ Disponível em: <http://www.institutoeducar.com.br>. Acesso em: 20 abr. 2011.

De acordo com os dados da investigação, a maioria dos alunos matriculados nas licenciaturas é considerada de baixa renda, uma vez que a maioria das famílias tem uma renda estimada entre 2 e 4 salários mínimos (SM).³⁷

Esse elemento influencia, de certo modo, a forma pela qual o aluno efetua o pagamento das mensalidades ou se há necessidade de solicitar financiamento ou participar de programas como o PROUNI. Além disso, indica o poder de compra de itens essenciais à sobrevivência e, quiçá, itens supérfluos.

Visto que as mensalidades da universidade variam, em média, entre 1 e 2 salários mínimos, pode-se considerar as dificuldades das famílias em sustentar uma dívida que perdura, no mínimo, 4 anos.

Entre os respondentes, 9 famílias recebem até 1 salário mínimo, 77 famílias recebem entre 1 e 2 SM, 71 estudantes possuem renda familiar mensal entre 2 e 3 SM e 50 famílias recebem entre 3 e 4 SM. Por sua vez, 20 estudantes possuem renda familiar entre 4 e 5 SM, 23 famílias recebem entre 5 e 7 SM, 29 deles possuem renda entre 7 e 10 SM, 18 tem renda entre 10 e 15 SM e 15 famílias possuem renda mensal acima de 15 SM. Dentre os 318 estudantes, 6 deles não responderam a essa questão.

A renda familiar entrelaça-se ao nível de escolaridade do chefe da família, e no caso dessa pesquisa constatou-se um baixo grau de instrução dos pais dos estudantes.

De alguma forma, pode-se inferir que a maioria dos estudantes investigados são os primeiros da família a realizar um curso superior. Esse dado reflete as novas exigências do trabalho que, cada dia mais, solicita a certificação dos profissionais, sem, contudo, garantir o adentramento dos profissionais no mercado de trabalho. Em tempos não tão longínquos, graduar-se não era uma exigência, bastava ter frequentado os anos iniciais do processo educativo. Na atualidade, por outro lado, é importante e necessário aos profissionais garantirem a qualificação profissional. Na concepção de Kuenzer (1998), as demandas atuais respondem à configuração originada nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais. Hoje, o que se espera de um profissional é bastante distinto de alguns (poucos) anos atrás.

³⁷ No momento da pesquisa, o valor do salário mínimo era de R\$510,00.

A escolaridade dos pais dos alunos foi um importante indicador da origem dos alunos, fundamentalmente para dizer de sua bagagem cultural.

No que se refere à escolaridade das mães dos alunos respondentes, 9 delas não possuem escolaridade, 107 mães não completaram o ensino fundamental, 34 respondentes disseram que suas mães possuem o ensino fundamental completo, 26 estudantes afirmaram que as mães não concluíram o ensino médio, enquanto 66 responderam que as suas mães concluíram o ensino médio, 17 mães de estudantes realizaram o ensino técnico profissional, 10 mães iniciaram o curso superior, mas ainda não concluíram, 33 respondentes afirmaram que as mães concluíram o ensino superior, e apenas 11 delas possuem pós-graduação, 4 estudantes não souberam informar a escolaridade da mãe e 1 deles não respondeu à questão.

TABELA 13
Nível de escolaridade da mãe

Nível de escolaridade	Frequência
Sem resposta	1
Sem escolaridade	9
Fundamental incompleto	107
Fundamental completo	34
Ensino médio incompleto	26
Ensino médio completo	66
Ensino técnico profissional completo	17
Curso superior incompleto	10
Curso superior completo	33
Pós-graduação	11
Não sei informar	4
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Esses dados, apesar de parecerem surpreendentes devido à baixa escolarização das mães, não se distinguem da realidade encontrada no questionário socioeconômico do Enade 2005, analisado por Gatti e Barreto (2009). No estudo dessas pesquisadoras, foram encontrados os seguintes resultados com relação à escolarização das mães: 8% não possuem escolaridade, 37,6% estudaram até a 4ª série do ensino fundamental, 18,2% cursaram os últimos anos do ensino fundamental, 23,9% realizaram o ensino médio e 12% concluíram o ensino superior.

No que tange à escolarização dos pais, os dados não são muito distintos aos das mães. Entre os pais, foram obtidos os seguintes resultados: 108 deles não concluíram o ensino fundamental; 34 pais têm o ensino fundamental completo; 16 deles não concluíram o ensino médio; 64 pais concluíram o ensino médio; 18 pais de estudantes, além do ensino médio, realizaram também o ensino técnico profissionalizante; 2 pais iniciaram o ensino técnico, mas não o concluíram; 11 pais iniciaram também o ensino superior, mas não finalizaram; 31 pais têm o nível superior completo; 13 pais, além de possuírem o nível superior, também realizaram a pós-graduação; por outro lado, 6 pais não possuem escolaridade. Dentre os respondentes, 12 deles não souberam responder sobre a escolaridade do pai, e 3 estudantes não responderam à questão.

TABELA 14
Nível de escolaridade do pai

Nível de Escolaridade	Frequência
Sem resposta	3
Sem escolaridade	6
Fundamental incompleto	108
Fundamental completo	34
Ensino médio incompleto	16
Ensino médio completo	64
Ensino técnico profissional completo	18
Ensino técnico profissional incompleto	2
Curso superior incompleto	11
Curso superior completo	31
Pós-graduação	13
Não sei informar	12
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Ao recorrer, mais uma vez, ao estudo de Gatti e Barreto (2009), verificou-se que os dados desta investigação se confirmam. Na análise das autoras, 9,1% dos pais não possuem nenhuma escolaridade, 41,5% realizaram até a 4ª série do ensino fundamental, 17,2% cursaram os anos finais do ensino fundamental, 21,5% concluíram o ensino médio e 9,9% finalizaram algum curso de nível superior.

Nesta análise a origem dos alunos percorre diversos aspectos, desde a rede de conclusão do ensino médio à escolaridade dos pais. Tais elementos dizem do perfil dos alunos, dos caminhos percorridos e da bagagem cultural.

3.2.6 Região de residência

A universidade investigada localiza-se em diversos *campi* de cidades do estado de Minas Gerais. O principal *campus* da instituição encontra-se na cidade de Belo Horizonte, na região noroeste e, além desse, existem outros, na região do Barreiro, na Praça da Liberdade, no São Gabriel. Ademais, a universidade é encontrada nas cidades de Arcos, Betim, Contagem, Guanhães, Poços de Caldas e Serro.

Nesta investigação foram selecionadas sobremaneira as licenciaturas ofertadas no *campus* de Belo Horizonte – região noroeste: Ciências Biológicas, Educação Física,

Filosofia, Física, Geografia, História, Letras e Pedagogia. No *campus* de Betim, foi investigado somente o curso de Matemática. Justifica-se essa escolha pelo fato de nos outros *campi* serem oferecidos cursos semelhantes. Ressalta-se que, no decorrer da investigação, foram constatadas alterações no curso de Matemática, o qual estava em processo de mudança de endereço, tendo vagas ofertadas no *campus* principal da instituição a partir do 2º semestre de 2010.

Os estudantes, então, para cursarem a graduação, deslocam-se, em grande número, até a instituição. Entre os respondentes a maioria mora em Belo Horizonte, no entanto, vários alunos também percorrem um longo caminho todos os dias, pois residem na Região Metropolitana de Belo Horizonte.³⁸

TABELA 15
Região de residência

Região de residência	Frequência
Belo Horizonte	194
Cidades de Região Metropolitana de BH	117
Cidades do interior de Minas	7
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Dos 318 alunos, 194 moram em Belo Horizonte, 117 estudantes residem em cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte e 7 estudantes residem em cidades do interior de Minas.

Nota-se o baixo número de estudantes advindos de cidades do interior de Minas Gerais. Supõe-se que esses alunos residam em cidades onde não há universidades e ou faculdades próximas e, por isso, se deslocam à capital para realizarem a graduação. A afirmação se refere à expansão do ensino superior no país, sobretudo as instituições da rede privada. De acordo com dados do Inep (2010), a rede privada expandiu vertiginosamente desde o final da década de 1990. Em relatório divulgado

³⁸ A Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH) é compreendida pelas cidades de: Baldim, Belo Horizonte, Betim, Brumadinho, Caeté, Capim Branco, Confins, Contagem, Esmeraldas, Florestal, Ibitité, Igarapé, Itaguara, Itatiaiuçu, Jaboticatubas, Juatuba, Lagoa Santa, Mário Campos, Mateus Leme, Matozinhos, Nova Lima, Nova União, Pedro Leopoldo, Raposos, Ribeirão das Neves, Rio Acima, Rio Manso, Sabará, Santa Luzia, São Joaquim de Bicas, São José da Lapa, Sarzedo, Taquaraçu de Minas e Vespasiano.

pelos Instituto Anísio Teixeira, 89,6% das instituições de educação superior no Brasil, hoje, são da rede privada.

TABELA 16
Evolução do número de instituições de
educação superior no Brasil (2000 – 2009)

Ano	Total	Pública	Privada
2000	1.180	176	1.004
2001	1.391	183	1.208
2002	1.637	195	1.442
2003	1.859	207	1.652
2004	2.013	224	1.789
2005	2.165	231	1.934
2006	2.270	248	2.022
2007	2.281	249	2.032
2008	2.252	236	2.016
2009	2.314	245	2.069

Fonte: Adaptação do Censo da Educação Superior/MEC/Inep/Deed

A expansão acentuada da rede particular de ensino refere-se, nas palavras de Oliveira e Dourado (2003), a uma política de viés privatista da educação superior. Mesmo em se tratando de uma instituição tradicional que se orienta por ideais humanistas, como o caso da universidade investigada, pode-se presumir que também participou do processo expansionista da educação superior da rede privada. Quando o histórico de seus *campi* é retomado, constata-se que vários deles foram fundados pós-1997, ou seja, acompanhando o processo vivido por diversas universidades brasileiras.

Retomando a descrição dos dados coletados na investigação, informa-se que no intuito de desvendar o trânsito dos alunos das licenciaturas, os dados referentes à região de residência e aos cursos foram cruzados e constatou-se que:

TABELA 17
Distribuição da região de residência por licenciatura

Licenciaturas	Região de residência			Total
	Belo Horizonte	Cidades da Região Metropolitana de BH	Cidades do interior de Minas	
Ciências Biológicas	38	7	0	45
Educação Física	23	6	2	31
Filosofia	16	8	0	24
Física	11	12	0	23
Geografia	20	14	4	38
História	31	12	0	43
Letras	17	7	0	24
Matemática	9	30	1	40
Pedagogia	29	21	0	50
Total	194	117	7	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

No curso de Ciências Biológicas, dos 45 alunos pesquisados, 38 residem em Belo Horizonte e 7 deles vivem em cidades da RMBH; entre os 31 alunos do curso de Educação Física, 23 alunos residem em Belo Horizonte, 6 deles vivem na RMBH e 2 deles moram em cidades do interior de Minas Gerais; dos 24 alunos do curso de Filosofia, 16 deles vivem em Belo Horizonte e 6 residem na RMBH; no curso de Física, dos 23 alunos respondentes, 12 deles moram em cidades da RMBH e 11 vivem em Belo Horizonte; entre os 38 alunos do curso de Geografia, 20 residem em Belo Horizonte, 14 moram em cidades da RMBH e 4 vivem em cidades do interior de Minas Gerais; dos 43 alunos do curso de História, 31 deles moram em Belo Horizonte e 12 deslocam-se de cidades da RMBH; no curso de Letras, dos 24 alunos respondentes, 14 residem em Belo Horizonte e 7 na RMBH; entre as 50 alunas do curso de Pedagogia, 29 delas vivem em Belo Horizonte e 21 vivem em cidades da RMBH.

Os alunos do curso de Matemática apresentam uma característica diferente, justamente por esse curso ser oferecido em outro *campus* da Instituição: dos 40 estudantes do curso de Matemática, 30 residem em cidades da RMBH (presumindo ser Betim e outras), 9 vivem em Belo Horizonte e 1 deles mora em cidade do interior de Minas Gerais.

3.2.7 Ser professor?

Esta investigação teve como foco os cursos de formação de professores ofertados por uma universidade, no entanto, a maioria dos cursos de licenciatura dessa instituição oferece também a opção pelo bacharelado. Assim, para encontrar os sujeitos potenciais da pesquisa, foi perguntado aos estudantes qual era a opção escolhida por eles, ou seja, se eles, ao optarem por seus cursos, pretendiam de fato realizar a licenciatura.

Foi apurado que uma quantidade significativa de estudantes elegeu a licenciatura como escolha de formação.

TABELA 18
Opção de escolha da graduação

Opção da graduação	Frequência
Licenciatura	132
Bacharelado	28
Licenciatura e Bacharelado	136
Ainda não decidi	14
Sem resposta	8
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Dos 318 respondentes, 132 alunos escolheram a licenciatura, 28 alunos optaram em matricular-se apenas no bacharelado, 136 estudantes têm o desejo de se tornarem licenciados e bacharéis na graduação escolhida, 14 ainda não se decidiram e 8 alunos não responderam a essa questão. Ao indicar a escolha pelo bacharelado, os alunos sugerem a ausência de vontade de ser professor. Por outro lado, ao escolherem a dupla opção, licenciatura e bacharelado, compreende-se que dos 318 respondentes, 268 graduandos poderão exercer a profissão de professor.

No entanto, apesar desses 268 terem optado pela licenciatura, os dados da TAB. 19 indicam que 219 alunos afirmaram que pretendem ser professor.

TABELA 19
Pretensão de ser professor

Pretensão	Frequência
Sim	219
Não	96
Sem resposta	3
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

É expressivo o número de alunos que anseia ser professor. No entanto, o número de alunos que não deseja exercer o magistério é significativo, uma vez que foram pesquisados cursos de licenciatura: 96 alunos disseram não ter interesse na profissão docente. Nessa questão, 3 alunos não responderam.

A aspiração pela carreira docente é evidenciada no momento da entrevista. No entanto, devido ao fato de parte dos entrevistados não possuírem experiência em docência, em alguns casos a vontade transparece como um sonho, uma idealização da carreira, como pode ser visto nas afirmações dos estudantes.

[...] Já trabalho como *personal* [*trainer*] e também quero dar aula específica pra deficientes. Pretendo lecionar para o nível universitário e continuar como *personal* pra deficientes, eu vou especializar depois como *personal* pra deficientes, e eu trabalho com eco esporte. O eco esporte vai ser ramo empresarial (Camila – aluna do curso de Educação Física).

A aluna do curso de Educação Física expressa sua vontade pela profissão docente de três modos: pretende continuar o trabalho como *personal trainer*, lecionar para o nível universitário e prosseguir o trabalho com pessoas deficientes.

Apesar de ser polêmico o entendimento do trabalho de *personal* como exercício de docência, essa é uma compreensão da aluna:

Eu considero a atividade de *personal* como experiência em docência, porque você está ali, você tem que fazer tudo [...] tem que orientar o aluno da melhor forma para ele fazer o exercício da maneira correta; você tem que corrigir quando ele está fazendo alguma coisa errada. O nível de conhecimento, você tem que estar sempre reciclando porque tudo muda. O povo fala assim: “Ah, vou fazer Educação Física porque não tem que estudar!” Pelo contrário, tem que estudar muito. O universo é muito amplo, e sempre tem novas pesquisas, novas descobertas, você tem que sempre estar reciclando seu conhecimento. E acaba que você tem que ensinar porque cada aluno é de um jeito. Você tem que ter uma psicologia absurda para você tratar com cada um. Não é fácil você ensinar um exercício para um idoso e ensinar um exercício para um adolescente, adolescente não, para uma pessoa mais nova, um jovem, digamos assim. Aí, você tem que

saber lecionar, você tem que ter uma didática pra cada um, senão você não consegue (Camila – estudante do curso de Educação Física).

De acordo com a sua concepção, ser *personal trainer* exige do profissional conhecimentos específicos – da atividade e do público atendido - e estudos constantes. Porém, sabe-se que a profissão docente perpassa por outros aspectos, além dos mencionados por Camila.

Outro estudante do curso de Física menciona que pretende continuar a exercer a docência:

Tenho muita pretensão [de ser professor]. Porque eu já sou, eu dou aula para cursinho, mas eu pretendo continuar [...]. Eu dou aula quatro vezes por semana, cada dia em um lugar. Por exemplo, ontem eu “tava” lá no bairro Goiânia, hoje no Primeiro de Maio, amanhã no Morro das Pedras e sexta-feira no Vale do Jatobá. Então, como eu disse, é para as camadas populares mesmo, dentro da favela. Geralmente o pessoal cede espaço pra gente. Por exemplo, no Morro das Pedras é em uma escola municipal, já no Primeiro de Maio é num espaço alternativo que eles improvisaram e cederam pra gente (Fernando – estudante do curso de Física).

O relato de Fernando demonstra que seus anseios estão alinhavados à experiência desenvolvida durante a licenciatura. O cursinho popular em que trabalha localiza-se em bairros carentes da capital, é amparado por um Centro de Cultura e Educação e conta com cessões de parte da infraestrutura de outros espaços, como escolas e salões, para funcionar. Fernando relatou a precariedade para o atendimento dos alunos e, ao mesmo tempo, satisfação em participar de uma experiência como essa. Por lecionar nesse centro, Fernando recebe bolsa e ajuda de custo para as passagens.

Impressiona, nesse caso, a disposição para o exercício do magistério, pois para chegar a um dos bairros mencionado Fernando, às vezes, necessita pegar ao menos duas lotações. A experiência inicial desse rapaz antecipa males enfrentados por muitos professores: a distância entre os vários locais de trabalho.

Outro estudante afirma que gostaria de dar aula no ensino médio e diz: “Não quero mexer com ensino fundamental” (Giovane – aluno do curso de Geografia). Ao se licenciar em Geografia, há a possibilidade de lecionar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Recém-ingressa no curso de Ciências Biológicas, a aluna Laís pretende ter experiência em todos os níveis da educação básica, ressaltando o desejo de exercer o trabalho no ensino superior:

Eu queria ter a experiência de passar por todos os níveis, mas não uma coisa duradoura, tipo um ano, seis meses, só pra ter experiência de todas as áreas. Eu acho que é interessante como professor você ter um conhecimento e ver a evolução dos alunos. Mas eu pretendo atuar mesmo no ensino superior. Porque eu acho que é mais fácil de você lidar com uma pessoa que está aprendendo uma profissão, do que uma pessoa que está ali obrigada para fazer um vestibular, entendeu? Eu acho que é uma coisa mais harmoniosa. A troca de conhecimento, ela é mais fácil e os dois querem, entendeu? (Laís - aluna do curso de Ciências Biológicas).

Enquanto isso, Lana deseja ir direto ao problema: “Pretendo ser professora e atuar na área pública. Não quero trabalhar nas escolas particulares. Pretendo trabalhar até o ensino médio, não quero trabalhar com menino de faculdade, quero ir de encontro ao problema!” (Lana – aluna do curso de História).

A estudante de Pedagogia, Marcela, aponta como possíveis caminhos de trabalho:

[...] ser professora dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos. Educação infantil eu não quero trabalhar e pretendo também trabalhar na graduação, mas isso mais pra frente [...]. Pretendo lecionar na rede pública porque tem essa questão de concurso, do concurso dar uma maior estabilidade, eu acho que assim, por essa questão (Marcela – aluna do curso de Pedagogia).

Rosana, aluna de Filosofia, por uma questão curricular pretende trabalhar no ensino médio: “Tenho vontade de ser professora no ensino médio. Filosofia para o ensino médio. No ensino fundamental não tem, mas no ensino médio é obrigado agora ter nos três anos” (Rosana – aluna do curso de Filosofia).

O ensino de Filosofia se tornou obrigatório a partir da sanção da Lei 11.684/2008, a mesma que determinou ser obrigatório o ensino de Sociologia nos últimos anos da educação básica.

O estudante de Matemática, Marcos, diferente da maioria dos entrevistados, leciona há alguns anos e relata como se tornou professor:

Na verdade, eu fiz processamento de dados e aí só estava dando aula de informática, mas não aqui nessa escola,³⁹ em uma instituição do governo. [...] É fundação mista, o UTRAMIG. Eu gostei, mas não pensei que ia continuar. Aí, eu mudei de empresa, vim pra sociedade, fiquei na área do esporte. Aí, nessa ocasião, eu já fazia telecomunicações. Engenharia de telecomunicações. E fui substituir um professor. Aí, foi nessa hora que eu gostei e mudei (Marcos – aluno do curso de Matemática).

Marcos é professor de informática de uma escola particular, onde leciona para alunos da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental.

Com relação às entrevistas, foi encontrado nos discursos dos estudantes, tanto o desejo de se tornar professor quanto relatos de experiências em docência. É interessante notar que alguns deles traçam metas de trabalho no ensino superior, apesar de terem sido pesquisados estudantes de cursos que visam formar professores da educação básica.

Nos cursos investigados, as disciplinas da licenciatura são prioridade, como: Prática de Ensino, Políticas Públicas de Educação, Psicologia da Educação, Didática e Estágio Supervisionado, em detrimento das disciplinas do bacharelado que visam formar pesquisadores.

Ressalta-se que, hoje no Brasil, há um incentivo à formação de professores, devido às milhares de vagas que estão em aberto para o cargo de professor nas quase 165.000 escolas existentes, entre públicas e particulares. Em outra via, há uma restrição do número de instituições de nível superior, que como visto não chega a 3.000. Ou seja, proporcionalmente, a possibilidade de trabalho para docentes está mais concentrada na educação básica.

Além disso, nas instituições de ensino superior é exigido como grau de formação, no mínimo, a pós-graduação e “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (BRASIL, 1996), de acordo com o inciso II, do art. 52 da Lei 9.394/96. Os cursos de pós-graduação de nível *strictu sensu* são responsáveis pela formação de professores de nível superior, tendo em vista o art. 66, da mesma Lei: “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Em outras palavras, o caminho a ser percorrido por um

³⁹ A entrevista foi realizada, a convite do aluno, na escola em que ele leciona, aproveitando um horário vago de seu cronograma.

professor universitário prolonga-se alguns anos até se alcançar as titulações necessárias.

Na questão referente à experiência em docência, foi encontrado um dado bastante equilibrado.

TABELA 20
Experiência em docência

Experiência	Frequência
Sim	152
Não	165
Sem resposta	1
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Entre os 318 alunos respondentes, 152 deles possuem experiência como professor e 165 não possuem essa experiência. Apenas 1 sujeito não respondeu a essa questão.

A ausência de experiência em docência pode ser compreendida, de certo modo, como sendo dos alunos matriculados nos primeiros períodos das licenciaturas, pois 139 ainda estão no 2º período e outros, mesmo em condição irregular, não alcançaram a metade do curso. E, por esse motivo, não se matricularam nas disciplinas de “Estágio Supervisionado”, iniciadas a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura, conforme orientação legal.

Por outro lado, pode-se inferir que a experiência referida vincula-se a momentos de contato com a docência, as quais os licenciandos vivenciaram no decorrer da formação acadêmica, como estágios supervisionados, aulas particulares, designações esporádicas, oficinas, aulas em espaços não escolares etc. Isso ocorre em oposição aos argumentos de Pimenta (1997), que acredita ser o estágio um momento de aproximação com a realidade escolar e não como um momento de exercício da prática. O estágio, para essa autora, é uma maneira de realizar alguma atividade pertinente no processo de formação docente.

No âmbito do questionário, os alunos indicaram os seguintes níveis e/ou modalidades de ensino que possuem experiência:

TABELA 21
Níveis e modalidades de ensino que os sujeitos possuem experiência em docência (múltipla resposta)

Níveis e modalidades de ensino	Citações
Não possui experiência	160
Ensino fundamental	80
Ensino médio	62
Educação infantil	58
Educação de Jovens e Adultos	25
Cursinho pré-vestibular	18
Educação profissional	10
Outros	31
Sem resposta	3
Total de respondentes	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Nessa questão era possível indicar mais de uma resposta, assim, os alunos puderam apontar mais de uma experiência. Dentro dos limites, foi constatado que: 80 alunos citaram ter experiência no ensino fundamental; 62 mencionaram possuir experiência no ensino médio; 58 estudantes indicaram ter experiência na educação infantil, 31 deles disseram ter outro tipo de experiência, 25 citaram ter trabalhado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), 18 estudantes indicaram a experiência em cursinhos pré-vestibulares, 10 já lecionaram na educação profissional e 3 alunos não responderam a essa questão.

No momento da entrevista, os alunos descreveram, de forma mais detalhada, o que consideraram ser o contato/experiência em docência. É notável na fala dos sujeitos que a aproximação com a docência ocorreu, muitas vezes, no momento da realização dos estágios curriculares obrigatórios.

Ressalta-se que o estágio supervisionado é reconhecido legalmente e é parte integradora da formação de professores no Brasil, tendo sua carga horária definida através da Resolução CNE/CP 2/2002:

Art. 1º - A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico culturais (BRASIL, 2002b, grifos nossos).

Verifica-se, desse modo, que o estágio curricular é uma etapa importante da formação de professores, pois se configura, como indicado pelos sujeitos desta pesquisa, uma forma de viabilizar a experiência docente no momento da formação.

No decorrer da licenciatura, a realização do estágio supervisionado é o momento em que os licenciandos entram em contato com a escola com outros olhos, ou seja, têm a oportunidade de construir a imagem do professor, projetando imagens de si mesmos como professores e retomando a memória de ser aluno, conforme reflete Kangan (1992, *apud* MARCELO, 1998).

É nesse momento que os licenciandos se voltam para a educação básica, buscando o movimento de dialógico entre teoria e prática. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior (art. 13º § 3º):

[...] O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002a).

Essa etapa da formação é compreendida em meandros do Parecer CNE/CP 21/2001⁴⁰ como sendo:

[...] um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...]. O estágio curricular supervisionado é um momento de formação profissional do formando, seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado (BRASIL, 2001a).

Após a compreensão legal do modo que se compõe o estágio na formação docente, foram buscadas nas falas dos alunos as referências à docência e aos estágios supervisionados. Constataram-se vivências diferenciadas de um mesmo momento da formação.

⁴⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf. Acesso em: 21 jan. 2011.

Camila, por exemplo, apesar de considerar sua atuação como *personal trainer* uma atividade de docência, nega, por outro lado, ter tido experiência como professora em escolas da educação básica:

[...] não possuo experiência como professora, só nos estágios. Nos estágios obrigatórios do curso que a gente tem que fazer [...]. A primeira experiência que eu tive dando aula foi, inclusive, na escola que eu estudava. Eu estava responsável pela turma de 5ª e 6ª séries, a turma das meninas, porque lá a professora, contra o meu ponto de vista, dava uma Educação Física para os meninos e uma Educação Física para as meninas. Para as meninas era só vôlei e peteca, então eu nunca dei aula para os meninos nessa escola. Aí, eu fiquei com duas turmas, uma de 5ª e uma de 6ª, 6ª série (Camila – aluna do curso de Educação Física).

Camila discorda do método desenvolvido na escola em que realizou o estágio e sente-se frustrada por ter tido apenas contato com as alunas das séries em que realizou o estágio.

Fernando já cumpriu alguns estágios e relata que em um deles, por ter experiência em um Centro Comunitário, pôde avaliar suas próprias aulas. Além disso, ressalta suas atividades em outra escola que realizou o estágio

Estágio III, eu fiz onde que eu estou dando aula, eles deixaram! Porque o Estágio III, você tem que assistir às aulas do professor e avaliar, você tem que ir em uma escola do estado e avaliar. Só que, como eu estava dando aula, eles deixaram eu avaliar minhas próprias aulas. Aí, eu fiz lá no CEMEC mesmo, e o estágio IV eu fiz na escola estadual que fica lá na Avenida Bandeirantes, E. E Professor Pedro Aleixo, lá na Avenida Bandeirantes, Mangabeiras. Aí, eu fiz lá. Você tem que assistir trinta aulas do professor de Física e, ao final dessas trinta aulas, você tem que dar uma aula pros alunos (Fernando – aluno do curso de Física).

A estudante de Pedagogia que, no momento da entrevista finalizava o 8º período, pontua em cada um dos períodos quais os estágios que realizou:

Tenho as experiências de estágio do curso, de estágio obrigatório. Fora isso, eu não tenho experiência como professora. [...] No 5º período, nós fazemos estágio na educação infantil, no 6º período, nos anos iniciais do ensino fundamental como docentes e, no 7º período, nas disciplinas pedagógicas do magistério Psicologia da Educação, todas as metodologias e didática. E no 8º período não é de docência, é de supervisão da educação básica (Marcela – aluna do curso de Pedagogia).

Para Rosana, a experiência do estágio proporcionou viver realidades distintas em escolas da rede pública:

Tenho experiência assim, do estágio obrigatório e das aulas particulares que eu dou, mas uma coisa assim... informal. [...] Eu já fiz estágio na rede estadual e na municipal também. O primeiro estágio eu fiz lá no centro, foi lá na IEMG. E o segundo foi numa escola lá perto de casa. [...] Há diferença, desde comportamento até o ambiente da sala. Tudo muda. A melhor é a IEMG, não pela infraestrutura, porque a sala é pequena pra quantidade de alunos, mas os alunos são mais interessados. Eles discutem mais, procuram mais saber. Agora, essa última escola minha... Nossa! Era uma dificuldade para dar aula. (Rosana – aluna do curso de Filosofia).

Os relatos dos alunos reforçam argumentos de autores como Santos (2005), que acredita no estágio como um momento de reflexão para a compreensão da realidade e construção de novos conhecimentos. Ademais, a autora tem o estágio como pertencente a quatro categorias: (1) espaço de construção de aprendizagem; (2) elemento articulador no currículo da formação de professores; (3) elo entre diferentes níveis de ensino (educação básica e ensino superior); (4) elemento articulador da relação teoria e prática. Nas falas dos sujeitos foi possível constatar que os alunos refletem sobre a realidade observada – não concordam como a aula de educação física ocorre, comparam as escolas –, vivenciam diferentes situações do cotidiano escolar – atuam em distintos níveis de ensino. Assim, cumprem, de certo modo, os princípios norteadores do estágio supervisionado explicitados por Pimenta (1997, p. 76): “[...] saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar a realidade.”

Os relatos dos estágios também foram ouvidos durante o período da observação. Apesar das disciplinas de “Estágio Supervisionado” não terem sido acompanhadas, durante as aulas da disciplina “Tecnologias Digitais na Educação”, no curso de Pedagogia, havia momentos em que as alunas comentavam as vivências nas escolas em que realizavam estágio, o que possibilitava momentos de troca de experiência e diálogo entre as alunas.

Apesar de ser controversa a existência do estágio na formação de professores, por alguns docentes considerarem o estágio como um momento de burocratização da formação, eles preocupam também pela ausência de supervisão adequada e colaboração entre a escola e a universidade, conforme se posiciona Marcelo (1998). Mesmo assim, Sacramento (2003) defende que o estágio é um dos eixos centrais na formação de professores, por possibilitar a construção de projetos individuais dos professores em formação inicial.

No entanto, a experiência dos licenciandos não se limita ao estágio, alguns deles relataram atuar em espaços não escolares e, até mesmo, já exercerem a docência antes de se adentrarem na licenciatura, como será visto no depoimento dos demais alunos entrevistados.

Flávia, do curso de Letras, no momento da pesquisa não estava lecionando, mas já foi professora em um curso de línguas: “[...] eu já fui professora de inglês, tanto de criança, adolescente e adulto, no *Greenwich*” (Flávia – aluna do curso de Letras). Esta tinha sido a sua única experiência como professora e como estava no 2º período do curso não havia se matriculado nas disciplinas de estágio.

O estudante de Geografia vivenciou a docência por poucos dias. “[...] eu dei aula no EJA no presídio do Horto. Foi designação do estado. Eu dei aula no EJA, lá dentro do presídio mesmo, substituindo professor. Foram duas semanas” (Giovane – aluno do curso de Geografia). A designação a que Giovane se refere é uma contratação temporária permitida por meio da Lei 10.254/90 do Estado de Minas Gerais, que gera grande rotatividade dos profissionais da educação. Convocam-se substitutos quando há impedimento do titular do cargo em exercer sua função, sobretudo, por motivos de saúde.

A estudante de Ciências Biológicas relata que sua primeira experiência como professora foi como alfabetizadora:

Meu pai tem uma fazenda. E tinha a mulher do caseiro que era analfabeta e pediu pra eu ensinar ela a ler. E eu consegui assim: ela conseguiu escrever pelo menos o nome dela e identificar o nome. Assim, pelo menos ela ia saber se o documento estava referindo a ela ou não. Eu só comecei a ensinar ela, porque depois ela saiu da fazenda. O marido dela pediu demissão. Minha família inteira por parte de mãe, quando elas não são donas de casa, são professoras. E a minha avó paterna era professora muito renomada em Sabará, diretora da escola, aquela coisa toda. Minha mãe era professora, depois ela passou a trabalhar na Secretaria de Educação. Eu tenho uma tia paterna e ela era professora de primário. Então, quando eu fui ensinar essa mulher a ler, eu pedi ajuda pra minha tia. Ela me ensinou aquelas técnicas de recortar letra e montar palavras que ela tinha costume de ver, porque eu acho que você tem que ensinar a pessoa a partir daquilo que ela está no contexto. Não adianta você pegar uma pessoa da favela e falar *escargot* com ela, de caviar... Ela vai falar assim: “O quê?” Do mesmo jeito que não adianta eu chegar assim pra uma pessoa que mora no interior de Minas, minha fazenda é bem afastada mesmo, e falar com ela de prédio, de BMW, de *shopping*, se ela não tem essa realidade. Então, pegava o desenho de uma vaca ou uma foto de uma vaca da fazenda e escrevia vaca do lado, pontilhado, pra ela pegar primeiro aquele jeito de pegar no lápis, aquele traçado. Então, a minha primeira experiência como professora foi assim (Laís – aluna do curso de Ciências Biológicas).

Nesse relato são encontradas menções a pessoas da família que também foram ou são professoras. Essa constatação é recorrente em pesquisas sobre professores. Em pesquisa da UNESCO (2004), verificou-se que a relação parental, que de algum modo motivou as escolhas profissionais, estava vinculada aos irmãos.

Durante o curso, Laís irá viver outra experiência. Ela irá atuar como monitora da disciplina de Bioquímica e explicou as atividades que irá desempenhar:

[...] em Bioquímica, ela [a professora coordenadora] geralmente pede pra ficar um monitor dentro da sala de aula, porque ela faz GD e corrige o GD na aula prática. GD é Grupo de Discussão. É um monte de perguntas sobre aquilo que ela deu, pra ver se você aprendeu mesmo a matéria. [...] O monitor fica no laboratório e os alunos vão perguntando as dúvidas, tanto pras professoras quanto pras monitoras. Então, é como se fosse uma espécie de aula de reforço, a monitoria daqui. [...] Os alunos vão. Os alunos vão bastante, principalmente em Bioquímica, que é uma das matérias mais difíceis dos cursos de saúde (Laís – aluna do curso de Ciências Biológicas).

Em outras graduações a monitoria também é uma atividade praticada pelos estudantes. Essa atividade exige um excelente desempenho dos estudantes na disciplina em que exercem a função de monitores, e lhes garante uma prática de trabalho, assim como envolvimento com os colegas e professores. De acordo com a Universidade, essa é uma oportunidade de integração e valorização das atividades acadêmicas.

Sabe-se que o estudante de Matemática já exercia a docência antes mesmo de optar por Matemática. Em seu relato anterior foi visto que a docência “aconteceu” na sua vida e ele até hoje trabalha como professor:

Eu dou aula para o ensino infantil a partir do 4º ano, 4º e 5º ano, que é a antiga 3ª e 4ª série, e o ensino fundamental, do 6º ao 9º. [...] O ensino médio não tem a disciplina de informática. A carga horária já é pesada, a questão de passar no vestibular mesmo. Mas antes tinha. Aí, tiveram algumas mudanças, entre elas foi a retirada da informática pra aumentar a carga horária (Marcos – aluno do curso de Matemática).

Apesar de ter cursado Matemática, Marcos dá aulas de informática para o ensino fundamental em uma escola da rede particular, parte de sua formação anterior.

3.2.8 Situação de trabalho e expectativa profissional

Os estudantes de licenciatura da instituição investigada, reitera-se, pertencem a uma classe de renda menos favorecida economicamente. Muitas famílias possuem uma renda baixa e por esse motivo, pode-se entender, foram encontrados muitos respondentes empregados. No entanto, não é possível afirmar se trabalham na área de formação.

TABELA 22
Situação de trabalho

Situação de Trabalho	Frequência
Desempregado	92
Empregado	138
Outros	66
Não se aplica	22
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Foi identificado que os alunos dos cursos de licenciatura são alunos trabalhadores, conciliam os estudos e o trabalho. O compromisso com o trabalho, muitas vezes, pode comprometer as condições de desempenho para uma formação de qualidade, tendo em vista a ausência de tempo disponível para a realização das leituras sugeridas, a realização dos trabalhos, a participação em atividades acadêmicas (seminários, trabalhos de campo), a realização dos estágios supervisionados e a possibilidade de conseguir estágios na área de formação. Todavia, não é possível garantir que um aluno em situação de desemprego irá se dedicar aos estudos e cumprir as atividades previstas.

Ressalta-se que, entre os 318 alunos, o total de alunos que realizam a atividade laboral e estudos simultaneamente alcança 204 alunos; 138 disseram que estão empregados e 66 deles afirmaram estar em outro tipo de situação, como estágio, bolsas de iniciação científica, trabalho informal e autônomo etc. Alguns respondentes, 22 deles, apontaram que a situação na qual se encontravam não correspondia às alternativas disponíveis no questionário, o que pode ser remetido a outras situações de trabalho mencionadas. Entre os alunos, 92 deles estavam desempregados.

No que se referem às múltiplas atividades, muitos professores em serviço também se encontram em situação semelhante. Devido aos baixos salários, muitos professores necessitam se desdobrar, trabalhando em dois ou três turnos e, assim, comprometendo a qualidade de vida, de trabalho e de formação. Na pesquisa “Observatório do Trabalho Docente” (2009), que investigou as condições de trabalho de 539 professores de escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte, verificou-se que 50,5% deles atuam em dois turnos. Uma carga horária excessiva contribui para a diminuição do número de viagens, de idas a museus, concertos e cinemas, ou seja, restringe o acesso aos bens culturais, há repercussões sobre o estilo de vida e o trabalho dessas profissionais, de acordo com Lelis (2008). No momento da formação, como afirmado, os estudantes podem ter problemas similares.

A possibilidade de vincular trabalho e estudos é viabilizada, sobretudo aos estudantes de cursos noturnos. No caso dos cursos investigados, a maior parte deles é ofertada nesse período.

Em termos de expectativas profissionais, os estudantes mencionaram alguns caminhos possíveis de serem percorridos ao final da graduação. Mais uma vez foram elencadas algumas opções das quais os estudantes poderiam indicar quais correspondiam às suas expectativas:

TABELA 23
Expectativas profissionais (múltipla resposta)

Expectativas profissionais	Citações
Realizar um curso de pós-graduação presencial	178
Fazer concurso público para a área de formação	158
Começar a lecionar	118
Fazer concurso para outras áreas	65
Trabalhar em outra área	45
Continuar no magistério	40
Outros	28
Realizar um curso de pós-graduação a distancia	12
Sem resposta	2
Total de Respondentes	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

De acordo com os dados coletados, a expectativa mais esperada por 178 alunos é a de realizar pós-graduação presencial. Confrontando esse dado com a escolaridade

de seus familiares, verifica-se que esses estudantes estão constituindo uma nova geração em suas famílias, onde o estudo é priorizado.

Outra opção muito citada é o desejo de realizar concurso público para a mesma área de formação, por 158 alunos. Entre os alunos que ainda não possuem experiência em docência, 118 disseram ter expectativa de começar a lecionar e, entre os professores em exercício, 40 respondentes esperam continuar no magistério.

Apenas 12 alunos desejam realizar uma pós-graduação pela modalidade a distância. Em conversas informais foi possível constatar que há uma falta de credibilidade das pessoas pela qualidade/eficácia dos cursos de educação a distância.

45 alunos disseram ter a expectativa de trabalhar em outra área, assim como foi explicitado por 65 alunos a vontade de realizar concurso para outras áreas. Outras expectativas foram citadas por 28 respondentes, das quais se destacam: abrir uma empresa, fazer intercâmbio, realizar outro curso superior, realizar mestrado etc.

Verifica-se, por meio dos dados da tabela, a vontade dos estudantes em continuar na mesma área de formação, seja ao prosseguirem os estudos ou ao concorrerem a uma vaga em concursos públicos. Ademais, percebe-se que na perspectiva dos estudantes a passagem por uma graduação é apenas uma etapa, o que é comumente denominado por formação inicial. Assim, decorrida essa etapa, estarão aptos a prosseguirem os estudos em cursos de pós-graduação (*latu sensu e strictu sensu*).

3.3 Os usos e abusos das tecnologias da informação e comunicação dos licenciandos

Entre as questões do questionário e da entrevista, procurou-se saber quais os meios de informação e comunicação mais utilizados pelos alunos, quais equipamentos possuíam. Constatou-se que grande parte deles possui computador e acesso à internet em suas residências e, mesmo assim, utilizam as TIC em outros espaços. Verificou-se também que a internet já é uma das formas mais utilizadas pelos alunos como meio de obter atualização dos acontecimentos contemporâneos.

3.3.1 Meios de informação e entretenimento

Os respondentes desta pesquisa trouxeram um dado distinto de outras pesquisas, para os 318 licenciandos a internet já é o meio mais utilizado para se obter informação e se entreter.

TABELA 24
Meios de informação e entretenimento
(múltipla resposta)

Meios de informação e entretenimento	Citações
Internet	293
TV	265
Livros	233
Jornais	226
Cinema	198
Rádio	183
Revistas	169
Teatro	112
Outros	14
Sem resposta	2
Total de Respondentes	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

De acordo com os 318 respondentes, 293 disseram fazer uso da internet para obterem informações e se entreterem de alguma forma. É interessante notar que esse meio de comunicação possibilita o acesso aos demais meios. Por meio da internet é possível ler jornais, assistir à televisão (vídeos, filmes, programas diversos), ler e acessar livros e revistas, ouvir rádio, além de ser possível se entreter por meio de jogos, redes sociais virtuais etc. Inclusive, peças teatrais podem ser acessadas por meio de vídeos na internet.

As mídias mais citadas pelos estudantes como forma de obter conhecimento são: 265 alunos disseram assistir à televisão, 233 afirmaram recorrer a livros para obter informações e se entreterem, 226 alunos indicaram ler jornais como forma de obter informações. Outras formas de comunicação também foram respondidas pelos alunos: 198 disseram ir ao cinema, 183 afirmaram ouvir rádio, 169 leem revistas,

112 alunos afirmaram frequentar espetáculos teatrais. Alguns estudantes, 14 deles, indicaram que recorrem a outras formas de comunicação e entretenimento: leitura de gibis, mangás, espetáculo de dança etc. Nessa questão, 2 alunos não indicaram suas respostas.

Nota-se distinção nos dados encontrados nesta investigação e nos dados do questionário socioeconômico do Enade (2005) apresentado por Gatti e Barreto (2009). Em 2005, os licenciandos responderam que a TV (58,3%) era o meio mais utilizado para se atualizar dos acontecimentos contemporâneos, seguido da internet (19%), jornais (12%), revistas (5,7%), rádio (3,7%). No que tange ao entretenimento, os licenciandos, em 2005, afirmavam frequentar cinema (42,8%), ir a shows e concertos (23,3%), espetáculos teatrais (16,9%), espetáculos de dança (10,5%).

Ressalta-se que entre os dados apresentados por Gatti e Barreto (2009) e a pesquisa apresentada se passaram 5 anos. Nesse tempo, houve um aumento considerável de usuários de internet no Brasil, de acordo com dados da Pnad. Em resultado recente da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios, o IBGE constatou que, ao se comparar com o número de usuários de internet em 2005, que girava em torno de 31,9 milhões de pessoas, houve um aumento de 112% no ano de 2009, no número de pessoas que declararam ter utilizado a internet pelo menos uma vez durante o ano.

3.3.2 Hábitos de leitura

Ao se questionar sobre as preferências de leitura, foi constatado que as obras literárias foram as mais citadas entre os licenciandos. Em outra via, alguns estudantes mencionaram não ter o hábito de ler.

TABELA 25
Preferências de leitura (múltipla resposta)

Leituras	Citações
Obras literárias	203
Livros técnicos	134
Obras de ficção	113
Biografias	83
Não tenho hábito de leitura	49
Livros de autoajuda	27
Outros	27
Total de Respondentes	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Entre as preferências de leitura dos 318 alunos pesquisados, 203 afirmaram ler obras literárias, 134 se referiram à leitura de livros técnicos (ou de áreas do conhecimento ou estudo), 113 alunos preferem livros de ficção, 83 afirmaram lerem biografias, 27 leem livros de autoajuda e 27 indicaram ler outros tipos de livros. De acordo com algumas respostas que foram explicitadas, os alunos leem: Bíblia, livros religiosos, mangás, livros didáticos etc. Destaca-se que 49 alunos afirmaram não ter hábito de leitura. Tal dado é curioso, quando se pensa que o foco dessa pesquisa são cursos de licenciatura e que durante o período de formação são indicadas várias obras de referência. Ademais, sabe-se que nessa profissão há a exigência de uma busca constante de diversas fontes de conhecimento e de estudos.

Esse dado confirma a constatação dos respondentes do Enade em 2005. De acordo com os estudantes, a preferência de leitura segue: obras literárias de ficção (23,7%), obras literárias de não ficção (17,6%), livros técnicos (16,3%), livros de autoajuda (11,6%) e outros (22,8%).

Quanto ao número de livros lidos por ano, foi encontrado um baixo índice de leitura. No entanto, esse dado corresponde à média de leitura de livros da população brasileira.

TABELA 26
Número de livros lidos por ano

Número de livros	Frequência
1 a 3 livros	115
4 a 6 livros	85
7 a 10 livros	40
10 ou mais livros	48
Não leio	27
Sem resposta	3
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Os dados coletados demonstraram que os alunos, em sua maioria, leem até 6 livros por ano. De acordo com as respostas, dos 318 alunos: 115 leem de 1 a 3 livros/ano; 85 leem de 4 a 6 livros/ano; 40 alunos leem entre 7 e 10 livros/ano; 48 disseram ler mais de 10 livros/ano; 27 afirmaram não lerem; 3 alunos não responderam à questão. Esse dado condiz com a média nacional de leitura de livros pelos brasileiros por ano. Conforme pesquisa de 2009 do Instituto Pró-Livro,⁴¹ a média anual dos brasileiros é de 4,7 livros por ano. No entanto, ao delimitar os graduandos, essa pesquisa aponta ser de 8,7 livros/ano a média anual de leitura.

3.3.3 Utilização do computador

Outras questões foram realizadas, com o intuito de se descobrir como os licenciandos fazem uso do computador. Desse modo, questionou-se se possuíam computador, em que locais acessavam, qual o tempo dispensado para o uso, quais os programas mais utilizados, se participavam de redes sociais etc.

Averiguou-se, primeiramente, que a grande maioria dos alunos possuía computadores em suas residências.

TABELA 27
Número de alunos que possuem computador

Possui computador	Frequência
Sim	299
Não	18
Sem resposta	1
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Entre os 318 respondentes, 299 possuem computador em casa! Apenas 18 estudantes não possuem computador e 1 aluno não respondeu. Esse dado é surpreendente, se confrontado com as últimas pesquisas nacionais sobre a presença dos computadores na casa dos brasileiros. Apesar de ter havido um crescimento quanto ao acesso à internet nos últimos anos, somente um 1/3 da população brasileira possui o equipamento em casa.

⁴¹ Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0>. Acesso em: 20 jan. 2011.

Porém, é preciso considerar esse dado como algo datado e localizado, ele representa o universo de estudantes universitários, residentes da região sudeste, no ano de 2010. Pois como nos lembra Bonilla (2009, p.28) “nada é fixo e permanente, tudo está em movimento e transformação.” Na pesquisa de Marinho (2008), realizada em 2007 na mesma instituição, foi constatado que 73% dos alunos possuíam computador.

Destaca-se que todos os 9 licenciandos entrevistados possuíam computadores em casa e, em alguns casos, mais de um equipamento.

No que tange ao número de computadores, boa parte dos alunos possui apenas um computador.

TABELA 28
Número de computadores em casa

Número de computadores	Frequência
1	187
2	75
3	24
4 ou mais	9
Não possui	18
Sem resposta	5
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Foi verificado que 187 alunos possuem apenas 1 computador. Dessa forma pode-se inferir, como será visto adiante, que os alunos por possuírem apenas um computador também utilizam o espaço da *lan house* ou outros espaços, como a faculdade e o trabalho. E também tendo em vista que precisam dividir o recurso com outras pessoas da família. Entre os respondentes, 75 disseram possuir 2 computadores; 24 alunos possuem 3 computadores em casa; 9 alunos possuem 4 ou mais computadores; 18 confirmaram não possuir o recurso e 5 estudantes não responderam à questão.

No caso dos estudantes entrevistados, devido à quantidade de computadores em casa, em alguns casos, era preciso negociar com os familiares o horário de utilização para ser possível realizar as atividades acadêmicas.

Na minha casa são 2 computadores, um “grande” e um *notebook*. O computador grande, que eu não sei o nome, para meu pai e minha mãe. Minha mãe é síndica do condomínio, então ela usa um programa lá pra fazer boleto, prestação de conta e tal. E eu fico com o *notebook* porque, se eu tenho um trabalho para fazer, eu trago ele, quando a gente tem que fazer algum trabalho, alguma pesquisa, alguma coisa do gênero. Então fica mais confortável pra mim (Lais – aluna do curso de Ciências Biológicas).

Tenho um computador só. E são quatro pessoas na minha casa. Mas eu tenho prioridade porque eu estou fazendo faculdade, aí eu uso. Na verdade, eu e meu irmão que utilizamos, mas o meu irmão é mais pra jogar, conversar, então eu falo “Ó, tem trabalho!”, aí ele já sabe que tem que liberar (Rosana – aluna do curso de Filosofia).

Uso um *notebook*. Minha esposa usa também, mas eu carrego ele pra tudo quanto é lado por causa do acesso à internet, às vezes pra lançar nota. O tempo que eu tenho livre eu aproveito (Marcos – aluno do curso de Matemática).

Um fator ressaltado pelos estudantes, além do equipamento disponível, também se referia ao acesso à internet:

Eu tenho dois computadores, mas um é velho, encostado, eu não uso mais e tem o outro que eu uso agora com internet. [...] Eu divido com meu irmão. Aí, só nós dois usamos. E, às vezes, alguns primos usam por causa da internet. Eles têm computador em casa, mas não têm internet. Às vezes, eles pedem pra usar [...]. Antes eu usava aqui na universidade, depois no decorrer do curso eu passei a usar em casa mesmo porque eu coloquei internet (Marcela – aluna do curso de Pedagogia).

No que se refere o acesso a internet, a maioria dos estudantes possui acesso em casa:

TABELA 29
Acesso à Internet em casa

Internet em casa	Frequência
Sim	276
Não	38
Sem resposta	4
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

A partir dessa questão, pôde ser constatado que para 20 alunos, pelo menos, o computador é quase uma “máquina de escrever”, ou seja, os recursos do computador ficam limitados. Essa afirmação foi feita tendo como referência os dados apresentados anteriormente, uma vez que 18 deles não possuem o computador e 38

alunos disseram não acessar em casa. Por outro lado, 276 alunos disseram fazer uso da internet em suas residências.

Procurou-se saber também qual o tipo de conexão à internet eles possuíam:

TABELA 30
Formas de acesso à internet

Acesso	Frequencia
Rádio	11
Modem móvel	80
Cabo	136
Discada	37
Outros	11
Não se aplica	38
Sem resposta	5
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

No que se refere às formas de conexão utilizadas pelos alunos: 38 alunos confirmaram a falta de acesso em suas residências; 136 disseram possuir conexão via cabo, possibilitando um acesso sem despesas com pulsos telefônicos e com maior velocidade de conexão (esse acesso é fornecido por empresas, como: GVT, Oi, Net, Virtua, Velox etc.); outra forma de acesso indicada por 80 alunos foi o *modem* móvel – o interessante dessa forma de acesso é a flexibilidade dos locais para se acessar, por outro lado, apresenta pontos negativos pelo alto preço das mensalidades (tendo por base a renda mensal familiar dos nossos respondentes, não seria a forma mais recomendada), além de não terem chegado ainda em todas as regiões; 11 estudantes revelaram fazer o acesso via rádio – esse tipo de conexão é mais encontrado nas cidades da RMBH e cidades do interior de Minas Gerais, onde as grandes empresas ainda não chegaram; 37 alunos afirmaram ainda realizar o acesso por meio da internet discada – essa forma de acesso é bastante limitada, por estar conectada à rede de telefone, de forma a impedir o acesso do telefone e da internet simultaneamente, além disso, a cobrança é realizada por meio dos pulsos telefônicos. Para os usuários da internet discada, a utilização da internet costuma ocorrer após a meia-noite ou aos finais de semana, quando apenas 1 pulso é cobrado por ligação. Entre os alunos, 11 deles encontraram outras formas de se conectar à internet e 5 não responderam à questão.

Ressalta-se que o acesso à internet no Brasil esbarra nos altos preços promovidos pelas empresas de telecomunicação. E esse tem sido um tema bastante debatido por militantes que entendem a internet como espaço social para novas construções⁴² e, sobretudo, como um espaço de direito de todos. Assim, têm sido produzidas campanhas de mobilização da promoção do Plano Nacional de Banda Larga. Nesse plano, o governo brasileiro objetiva massificar, até 2014, a oferta de acessos banda larga e promover o crescimento da capacidade da infraestrutura de telecomunicações do país (até lá, aguardemos!).

As formas pelas quais as pessoas acessam e se conectam à internet, isto é, o local de acesso, a frequência de utilização do computador, os recursos utilizados dizem, nas entrelinhas, as relações estabelecidas com as mídias digitais. Essa constatação preliminar pode ser confirmada pelas tabelas apresentadas a seguir:

TABELA 31
Locais de acesso ao computador/à internet
(múltipla resposta)

Locais de acesso	Citações
Em casa	266
Na faculdade	203
No trabalho	90
Em <i>lan house</i>	55
Sem resposta	17
Outros	2
Total de Respondentes	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Nessa questão, os alunos poderiam responder a mais de uma resposta indicada, de forma que chegamos aos seguintes dados: 266 afirmaram fazer uso do computador e da internet na própria residência; 203 utilizam laboratórios da IES, além de DAs e do DCE para acessarem ao computador e à internet; 90 alunos fazem acesso do computador e da internet no trabalho; 55 estudantes recorrem a *lan houses*; 17 não responderam como acessam e 2 disseram acessar em outros locais. Os alunos, mesmo tendo acesso em casa, utilizam-se de outros espaços para se conectar.

O tempo despendido na utilização do computador, na maioria das vezes, ultrapassa 6 horas semanais.

⁴² Para saber mais informações, confira os endereços disponíveis. Campanha Nacional de Banda Larga: <http://campanhabandalarga.org.br>. Cultura Digital: <http://culturadigital.br>.

TABELA 32
Frequência de utilização do computador e da internet

Horas semanais	Frequência
De 1 a 2 horas semanais	41
De 2 a 4 horas semanais	68
De 4 a 6 horas semanais	48
Mais de 6 horas semanais	157
Não utilizo	1
Sem resposta	3
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Dos 318 alunos respondentes, 157 utilizam o computador e a internet mais de 6 horas semanais. De acordo com os dados apresentados anteriormente, a maioria deles acessa de casa e utiliza o acesso via cabo como forma de conexão, fatos que possibilitam um acesso diário e frequente à rede. Por sua vez, 41 alunos acessam de 1 a 2 horas semanalmente, dado que reafirma os alunos que não possuem computador e/ou internet, tendo que recorrer a outros espaços, além dos que realizam a conexão discada. 48 alunos utilizam entre 4 e 6 horas os recursos tecnológicos, e 68 estudantes fazem utilização do computador e da internet entre 2 e 4 horas semanais; 3 estudantes não responderam à questão e 1 pessoa disse não utilizar.

Nas entrevistas os alunos relatam como dividem o tempo de acesso à internet e outras atividades realizadas:

[...] se eu estiver em casa, eu fico acho que umas quatro ou cinco horas na frente do computador. Sempre! Porque, se eu estiver em casa, eu acordo, ligo o computador e vou tomar banho. Na hora que eu saio do banho vejo meus *e-mails* e fico em torno de quarenta minutos, porque eu uso três *e-mails*: um pessoal e dois profissionais. Aí, eu entro no MSN, tem os *e-mails* que todos os amigos mandam, essas coisas... Demora uns quarenta minutos a uma hora, só pra checar isso tudo. Aí, vem também minhas pesquisas, aí vem coisas à toa, como Orkut, Facebook etc. (Camila – aluna do curso de Educação Física).

[...] quando eu tenho trabalho pra fazer, geralmente – porque eu tenho a manhã livre – então, geralmente, eu fico a manhã toda. Eu fico, mas só quando eu tenho trabalho, alguma coisa pra fazer, pesquisar alguma coisa. [...] Eu uso mais de manhã, na parte da manhã mesmo (Fernando – aluno do curso de Física).

Bom, de manhã eu vou para a academia e volto e fico umas duas, três horas. Chego da aula, relaxo e estudo. Ah, eu fico umas 5 horas por dia no computador (Laís – aluna do curso de Ciências Biológicas).

Eu gasto umas três horas por dia. Quando eu estou estudando, eu faço pesquisa no computador, eu tenho muitos dicionários eletrônicos que eu

faço uso. Eu uso bastante. É uma ferramenta excelente (Lana – aluna do curso de História).

De acordo com os estudantes entrevistados, o tempo despendido com as atividades diante do computador ultrapassa 5 horas por dia, o que ultrapassaria a marca de mais de 40 horas semanais. O que, de certa forma, extrapolaria a média nacional que é de 30 horas mensais, de acordo com a constatação recente da *Nielsen*.⁴³

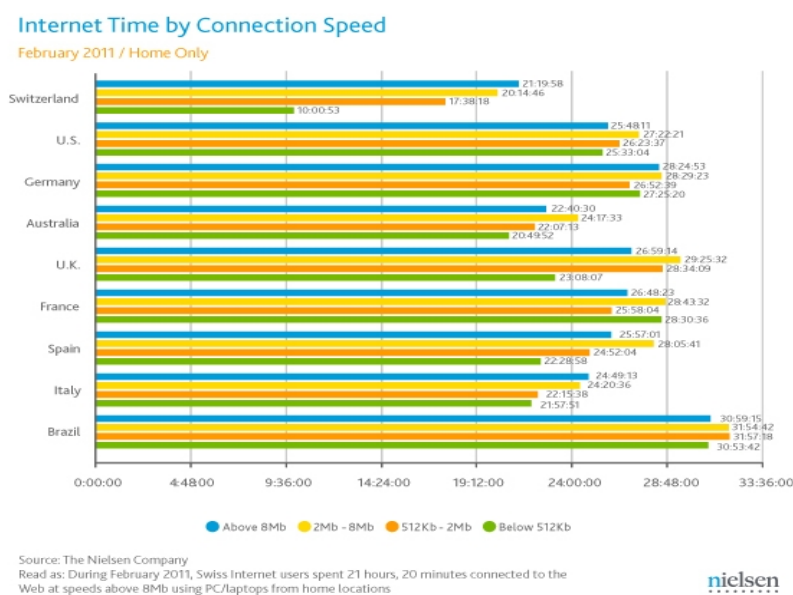


FIGURA 4: Tempo de acesso à internet
Fonte: NIELSEN, fev. 2011.

De acordo com esses dados, o Brasil seria um dos países que mais acessa e depende de tempo utilizando a internet.

No entanto, essa mesma empresa constatou que as redes sociais são os *sites* mais acessados pelos brasileiros. As redes sociais, segundo Recuero (2009), se constituem como a metáfora da rede transferida para os grupos sociais, nas quais os atores são os nós e os laços sociais, as conexões.

No caso dos estudantes pesquisados, foi constatado que as redes mais acessadas eram o MSN e o Orkut.

⁴³ Disponível em: <http://www.nielsen.com/content/corporate/global/en.html>. Acesso em: 20 dez. 2010.

TABELA 33
Redes sociais e recursos virtuais
(múltipla resposta)

Redes sociais e recursos virtuais	Citações
MSN	234
Orkut	229
Grupo de <i>e-mail</i>	119
<i>Blog</i>	44
Facebook	39
Skype	39
Twitter	29
Não utilizo	26
Picasa	22
Myspace	17
Outros	15
Flickr	7
Sem resposta	3
Ning	1
Total de Respondentes	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Dos 318 respondentes, 302 citaram utilizar o MSN como forma de se comunicar virtualmente e 301 referiram ao Orkut como forma de se relacionar. O MSN é uma ferramenta em que é possível aos usuários da internet conversar de forma instantânea, tanto por mensagens de texto quanto por vídeo-conferência. Enquanto o Orkut é uma rede social que possibilita aos usuários conhecer pessoas virtualmente, assim como manter relacionamentos virtuais.

Outras formas de contato virtual estabelecidas pelos alunos eram: grupos de *e-mail*, 119 alunos; *blog*, 44 alunos; Facebook, 39 alunos; Skype, 39 alunos; Twitter, 29 alunos; Picasa, 22 alunos; Myspace, 17 alunos; Flickr,⁴⁴ 7 alunos; Ning, 1 aluno; uso de outras redes ou recursos (jogos, Youtube etc.), 15 alunos. Encontramos também a citação de 26 alunos que afirmaram não fazer uso das redes virtuais e 3 alunos que não responderam à questão.

Ao responderem à entrevista, mencionaram como utilizam as diversas redes:

[...] eu tenho *blog* que é da minha empresa, eu tenho Orkut, tenho Facebook, leio Twitter de alguns amigos. MSN eu tenho, bate-papo normalmente eu entro pelo chat da UOL. Eu tenho o meu Orkut pessoal e eu tenho um Orkut da empresa também, a empresa também é divulgada pelo Orkut (Camila – aluna do curso de Educação Física).

⁴⁴ O Flickr é um serviço de hospedagem de fotos e vídeos, que funciona como uma “vitrine” para fotógrafos (TELLES, 2010, p. 52). Disponível em: www.flickr.com. Acesso em: 22 jan. 2011.

[...] atualmente eu participo, já participei de muitas, mas atualmente é mais Orkut, MSN, Twitter, Formspring e Facebook. É só isso que eu tenho. Tem o Myspace, tem o MyYearbook, que são coisas que eu tinha, porque tinha muito contato com gente do exterior. Então a gente usava esses aplicativos pra poder manter contato, mas agora tem outros meios de manter contato que não por aí (Flávia – aluna do curso de Letras).

[...] eu tenho Orkut, MSN, *e-mail*. Twitter, Facebook não. Picassa tenho. Eu uso Youtube, mas é muito raro eu mexer. Eu tenho, mas eu não mexo. Eu mexo muito em Orkut e MSN. Mas mesmo assim o Orkut eu fiz essa semana. Não estou brincando não. Fui pro Encontro Nacional de Estudantes de Geografia (ENEG) e cheguei lá e todo mundo: “Vou botar foto no Orkut, vou botar foto no Orkut!” Aí, eu falei assim: “Uai, gente, pelo amor de Deus, eu estou excluído da sociedade!” Aí, escrevi no Orkut: “Cedendo às pressões da sociedade, está aí meu Orkut.” Porque eu não curto muito esse pessoal entrando na minha vida, olhando minhas fotos. Aí, eu fui e bloqueei lá mais ou menos, mas eu não curto muito o Orkut não. Em uma semana já coloquei foto lá, já mandei. Já tem não sei quantos amigos na minha comunidade. Tem uma semana e já tem mais de cem amigos lá que me aceitaram. Eu falei assim: “Credo! É uma praga mesmo!” (Giovane – aluno do curso de Geografia).

Eu acho que o meu uso, antes de entrar aqui pra faculdade, é o uso de todo jovem: Orkut, MSN, Facebook e coisas do gênero, Youtube. Nada voltado pra área acadêmica. Eu acho que computador, pra minha geração e pra mim até então, até antes de entrar na faculdade, era muito lazer (Laís – aluna do curso de Ciências Biológicas).

Eu tenho MSN. Geralmente, quando eu viajo, eu converso com meus filhos no MSN. Só com meus filhos. Com os colegas da sala eu não converso. Para os colegas eu mando *e-mails*, troco *e-mails*, mas conversar no MSN não (Lana – aluna do curso de História).

Eu tenho o Orkut, mas pra falar a verdade eu olho ali de mês em mês. Eu fiz quando ficou na moda, mas assim, eu não perco muito tempo lá olhando não. [...] Os alunos me acham e um monte adiciona. [...] Eu sei que tem um risco porque a gente está trabalhando com menores, menor de idade e existe o risco de ser mal interpretado de repente. Mas, no meu caso, eu uso pra bater papo, às vezes cartão de aniversário... A maioria das vezes eu nem respondo por causa de tempo mesmo. Então, nesse caso, eu não vejo porque eu não tenho contato, eu uso pouco. Eu até já pensei se poderia causar algum problema, ou poderia ser mal visto, mas é que por ser na área de informática, por eu estar dentro do laboratório trabalhando justamente com essa tecnologia. Não senti necessidade de cancelar de repente ou não aceitar, não é? Mesmo porque tinham muitos lá que eu já tinha aceitado (Marcos – aluno do curso de Matemática).

[...] o Twitter eu comecei a participar no início desse ano, mas utilizo muito pouco, mas acho que é uma forma também de interação interessante. *E a tecnologia depende do uso que você faz dela. Você pode usar, tanto pra um uso bom quanto ruim.* Então, têm muitas pessoas que criticam *sites* de relacionamento, o Twitter, Orkut, mas eu acho que depende do uso que você faz. Eu, por exemplo, utilizo Orkut também, mas utilizo pra um contato com pessoas que eu não vejo há mais tempo, é para uma interação com outras pessoas que, às vezes, moram longe e que eu conheço, mas pela questão de distância e questão de tempo não é possível ter contato todos os dia (Marcela – aluna do curso de Pedagogia).

[...] eu tenho só Orkut. Orkut e MSN. No *e-mail* vejo quem me mandou algum recado, geralmente eu converso com pessoas que eu não vejo há muito tempo, para conversar. Não vai muito além disso não. [...] Porque o Orkut eu fiz quando eu formei o ensino médio, aí estava começando o Orkut. Foi em 2005. Aí o pessoal falou: “Ah, tem o Orkut, vamos fazer pra gente não perder o contato!” “Você some!” “É fácil!” Aí, eu fiz, mas acabou que nem tem tanto contato assim. Acaba que é o recadinho lá e só. [...] O Facebook eu recebi convite, mas eu nunca tive curiosidade de entrar assim, saber como que é não (Rosana – aluna do curso de Filosofia).

Considerou ser pertinente a apresentação dos trechos referentes à utilização das redes, tendo em vista que a forma de se relacionar e os valores compreendidos por meio do uso das redes se distinguem para cada um dos sujeitos. Para eles são formas de: realizar negócios; estabelecer contato com pessoas de outros países; lazer; utilizar para não serem “excluídos” da rede de amigos; conversar com os filhos; manter uma rede de contatos; estabelecer contato com alunos; integrar a algo comum à juventude, entre outros.

Porém, no conjunto das falas, constata-se a recorrente ação do contato, ou seja, da interação entre pessoas de forma a manter os laços sociais. Essa é uma das características das redes sociais, que também se destacam por possibilitarem a construção de uma “persona” através do perfil e da exposição pública de cada ator, de acordo com estudos de Recuero (2009).

A utilização de espaços como esse são recentes e recorrem do uso do ciberespaço, descrito por Lévy (1999) como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, no conjunto da infraestrutura material da comunicação mais o universo oceânico de informações que ele abriga.

De acordo com pesquisa do IBOPE Nielsen (2010), os usuários das redes sociais normalmente as utilizam como forma de: substituir *e-mail*, motivos profissionais, visualizar fotos e vídeos postados por amigos, entretenimento, obter informação.

TABELA 34
Programas e aplicativos utilizados

Programas	Citações
Editor de textos	290
Navegadores de internet	286
Planilha eletrônica	121
Programas de edição de imagem	105
Correio eletrônico	89
Jogos	87
Outros	28
Banco de dados	26
Sem resposta	9
Total de Respondentes	318

Fonte: Dados de pesquisa, 2010.

De acordo com os respondentes, 290 fazem o uso do editor de texto, por exemplo, Word, BrOffice, OpenOffice; 286 utilizam navegadores de internet, como o Internet Explorer, Mozilla, Google Chrome. Outros recursos utilizados pelos graduandos são: 121 alunos utilizam planilha eletrônica; 105 fazem uso de programa de edição de imagem; 89 utilizam o correio eletrônico – Outlook, Eudora etc.; 87 jogam utilizando o computador; 26 utilizam o banco de dados; 28 alunos recorrem a outros programas – Windows media player; 9 alunos não responderam à questão.

Ao responderem a entrevista, os alunos mencionaram quais os programas eram os mais utilizados e a forma como aprenderam a utilizar foram explicitadas:

[...] fiz curso de computação, vários cursos de computação, então eu já sabia. Melhorei muito, mas já tinha muita noção de informática. [...] Word, o Excel, o PowerPoint são os que eu mais uso pra fazer trabalho, tem alguns programas específicos que a gente usa pra fazer gráfico, o Electronics Work Bank que a gente usa pra montar circuito, sem ser esses programas mais tradicionais, esses mais específicos (Fernando – aluno do curso de Física).

[...] de informática, eu tenho o curso de informática básica e Excel intermediário, e mais o que eu lido mesmo em casa [...]. Quando eu tinha uns quinze anos, eu fiz um curso de informática, só pra ter o certificado. Na época era vantagem ter, aí eu fiz informática e Excel intermediário (Giovane – aluno do curso de Geografia).

[...] sabia mexer no Word, PowerPoint, mas me dá um Excel para você ver, eu fico perdida. Fico perdida, não sou acostumada. É mais ou menos isso. Eu já tinha uma noção boa. Internet você vai mexendo e vai aprendendo, é meio autodidata, eu acho. Tecnologia é autodidata (Lais – aluna do curso de Ciências Biológicas).

Eu utilizo o Word e o PowerPoint e Excel também, às vezes, pra fazer gráfico. O *site* de buscas Google. Utilizo *sites*, utilizo também pra acesso a *e-mail*, utilizo pra Twitter, *sites* de relacionamentos também, utilizo pro *site* da universidade, pra acesso ao SGA aqui da Universidade, pra busca de

artigos científicos, de tudo um pouco (Marcela – aluna do curso de Pedagogia).

Os recursos mais utilizados pelos alunos referem-se às atividades necessárias ao próprio desenvolvimento das atividades acadêmicas, como digitar e enviar trabalhos, apresentar trabalhos utilizando programas, realizar pesquisas e, em alguns, elaborar planilhas eletrônicas.

Na pesquisa de Mendes (2009), os sujeitos pesquisados também mencionaram: fazer matrícula semestralmente, realizar a avaliação das disciplinas e dos professores, acessar ao acervo da biblioteca para reservar ou renovar materiais e participar de fóruns e listas de discussões criadas pelos professores.

O domínio da utilização dos programas e aplicativos aludidos, para Marinho (2008), corresponde a um requisito para a contratação em escolas particulares da educação básica, por isso a importância de, na formação de professores, ser ensinado aos professores formas de usar o computador.

Registra-se, assim, que os licenciados da universidade investigada acessam ao computador e à internet em diversos espaços, têm utilizado a internet como a principal forma de obter informações e têm o editor de texto como um dos principais programas utilizados.

Reforça-se que, ser professor no Brasil hoje é um desafio que alcança todos os níveis da educação, da educação básica à pós-graduação. Esses desafios começam a ser enfrentados, como visto, desde a formação inicial e perpassam pelas condições profissionais e de infraestrutura do local de trabalho. Na concepção de Esteve (1995), esses desafios abarcam, entre outras coisas, o aumento das exigências sobre o professor, a ruptura do consenso social de educação, a desvalorização dos profissionais da educação, a mudança do currículo e das práticas pedagógicas, a escassez de recursos, a fragmentação do trabalho docente, a mudança na relação professor / aluno e o desenvolvimento das novas fontes de informação.

Assim, neste capítulo foi delineado o perfil dos estudantes das licenciaturas, buscando entender quem são, qual a origem deles, quais são os anseios e as perspectivas de trabalho ao final da graduação. Considerou-se de grande importância construir esse retrato dos estudantes antes mesmo de compreender o uso das tecnologias no decorrer da formação de professores, na perspectiva de visualizar os sujeitos de quem se fala. As condições de existência dos sujeitos – local de residência, condição de emprego, renda familiar, forma de pagamento das mensalidades, bagagem cultural, entre outros – subsidiaram a compreensão e a visualização de hábitos culturais e de utilização das tecnologias nas ações cotidianas, conforme será visualizado no capítulo seguinte. Pois neste trabalho, além de entender como são utilizadas as tecnologias nas licenciaturas, buscou-se também conhecer quais eram os hábitos dos licenciados.

No que tange ao perfil dos alunos da universidade investigada, constatou-se não ser distinto dos estudantes de outras instituições, corroborado por via dos dados analisados por Gatti e Barreto (2009).

Ao fim e ao cabo, foi compreendido que a formação inicial é apenas um dos componentes da profissionalização.

No aspecto do acesso às informações, percebeu-se que os alunos são usuários ativos, sobretudo, das mídias digitais, ao recorrem a recursos virtuais como forma de comunicar, estudar, produzir e relacionar. E que, em alguns momentos, antigas formas de informar têm sido superadas.

4 O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: dilemas entre teoria e prática

Neste capítulo intencionou-se explicar as verificações sobre o conteúdo e o nível da utilização das tecnologias da informação e da comunicação, sobretudo as mídias digitais, nas licenciaturas da universidade investigada. Ademais, procurou-se perceber o uso dessas mídias digitais pelos 318 licenciandos dos 9 cursos investigados, no processo formativo desses alunos.

Para tanto, foram utilizados como instrumentos de análise os questionários, as entrevistas, as observações e a análise documental. No que tange ao questionário, limitou-se às questões do eixo “Uso das TIC nas licenciaturas”. Quanto às entrevistas feitas com os professores, focou-se nos eixos “Tecnologia no Processo de Formação” e “Tecnologia e Educação”; já com os alunos, focou-se nos eixos “Formação e Informação”, “Universidade e as TIC” e “Tecnologia e Sociedade”. As observações ocorreram nas disciplinas “Tecnologias digitais na educação”, “Leitura e produção de textos em ambientes midiáticos” e “Informática no Ensino de Ciências e de Biologia”, nas respectivas licenciaturas: Pedagogia, Letras e Ciências Biológicas. Com relação à análise documental, foram buscados documentos institucionais e legislações de âmbito nacional.

Tal esforço foi realizado visando responder algumas questões norteadoras deste trabalho: De que modo as tecnologias têm sido utilizadas nos cursos de formação inicial? Os alunos utilizam os recursos tecnológicos de que nível? A formação, utilizando-se do computador/ da internet, dará conta de articular o uso instrumental e o pedagógico? Será que o uso das TIC na prática pedagógica é uma utopia? Existe algum projeto desenvolvido relacionado às TIC na formação docente? Quais as iniciativas que ocorrem nas licenciaturas? Quando e onde os professores deveriam se formar para utilizar as TIC, sobretudo as mídias digitais? O que seria uma formação adequada para a assimilação desse conhecimento? Em qual etapa os professores deveriam receber uma formação com esse conteúdo? Quem são os responsáveis pela formação dos professores para utilizar as tecnologias? Afinal, o

que muda com a chegada dos equipamentos tecnológicos nas escolas e na formação de professores: espaço físico, concepção pedagógica?

Assim, através dos instrumentos mencionados e das questões norteadoras, apresentam-se os achados desta investigação.

4.1 Achados documentais

A análise documental foi utilizada nesta investigação para buscar nos documentos institucionais vestígios das demandas governamentais, fundamentalmente as estabelecidas por meio da Resolução CNE/CP 1/2002, que “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (BRASIL, 2002a). Informa-se que nessa resolução, nos artigos 2º e 7º, foi mencionada a necessidade do uso das tecnologias na formação inicial dos professores, dentre outras orientações. Assim, a partir dessa resolução, buscou-se nos planos de curso e nos projetos pedagógicos dos 9 cursos investigados – Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia – referências à utilização das tecnologias na formação.

Nessa investigação buscou-se responder às seguintes questões: Como essa prescrição tem sido incorporada na universidade investigada? Nos nove cursos de licenciatura existe alguma disciplina que atende ao item da resolução? Se há alguma disciplina que atende a esse item da resolução, de que modo é trabalhado o conteúdo: teórico, prático ou instrumental?

Após responder a essas questões, foi possível delimitar as disciplinas a serem observadas, durante o 1º semestre de 2011, nos cursos de Ciências Biológicas, Letras e Pedagogia.

É importante lembrar que a elaboração da Resolução 1/2002 esteve vinculada à perspectiva política vivenciada no Brasil na última década do século XX. Nessa década, a política no Brasil esteve em concordância com a perspectiva neoliberal – privatizou empresas estatais, minimizou gastos nas áreas econômica e social – e

acompanhou a modificação de sua estrutura social entrelaçada à nova organização mundial.

O estado brasileiro passou por diversas reformas, uma delas se referia especificamente à educação. Essas reformas foram concretizadas por relações estabelecidas externamente, em conjunto aos organismos internacionais (Banco Mundial, FMI, OMC, BIRD). Consubstanciada na LDB, a reforma educacional visou, sobretudo, produzir e reproduzir valores e atitudes necessárias à nova organização do mundo do trabalho. Desse modo, o currículo nacional foi remodelado em todos os seus níveis, desde a educação infantil à educação superior.

De acordo com Brzezinski (2006), a reforma educacional ocorrida na última década do século XX propunha modificar o sistema brasileiro de educação, iniciado pela concepção das práticas pedagógicas e, decorrentemente, chegando à formação de professores, de modo a satisfazer as urgências do mercado internacional.

Em decorrência das transformações na sociedade, a educação foi vista como uma forma de enfrentar as mudanças. Desse modo, de acordo com Camargo e Maués (2008), a formação dos professores passou a ser o alvo das políticas educacionais, sendo uma forma de materializar as diferentes concepções de educação.

É nesse contexto que a Resolução CNE/CP 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, foi elaborada. A proposta era a de elencar políticas para a formação de professores visando, sobretudo, a adequação dessa formação aos modos de produção. Dessa maneira, foram incorporadas à redação da proposta jargões do âmbito administrativo-econômico, como competência e flexibilidade, além de reconhecer a importância de itens, como a colaboração e o trabalho em equipe, o uso das tecnologias da informação e da comunicação, o trato da diversidade, dentre outros, presentes nos discursos empresariais. Aliás, a noção de competência é o eixo norteador da referida resolução, orientando a política e os currículos da formação dos professores.

Outro ponto em destaque nas políticas educacionais, a partir das mudanças sociais dos últimos anos, se refere ao uso e à disponibilização de recursos tecnológicos na formação dos professores, fundamentalmente os recursos da informação e da

comunicação. O uso das tecnologias na formação de professores, na educação presencial, foi ressaltado na Resolução 1/2002 no artigo 2º.

No contexto das transformações sociais, as TIC têm sido apontadas como um dos elementos provocadores de mudanças das relações sociais, das formas de comunicar, das linguagens, da forma de produzir e consumir. Entende-se que esses recursos não são neutros e não estão descontextualizados do seu tempo, ou seja, de acordo com Santos (2001), são a materialização das relações sociais. Conhecendo as potencialidades das tecnologias informacionais, as políticas educacionais tentaram adequar o uso desses recursos à educação, como uma alternativa de atingir as metas propostas pelas agências financiadoras da educação.

Santos (2009) afirma que as políticas têm em comum o fato de apontarem a necessidade do uso das TIC na educação. De acordo com a autora, “[...] o sistema educacional é considerado o *locus* ideal para preparar o indivíduo para a gestão social do conhecimento em uma sociedade digital, em vista dos novos padrões de produtividade e competitividade” (SANTOS, 2009, p. 4). Desse modo, verifica-se a exigência, por parte das políticas públicas, de que os professores tragam conhecimento e domínio das tecnologias como uma das competências a ser adquirida na atualidade.

Diante do contexto exposto, foi buscado compreender a relação das tecnologias da informação e da comunicação em experiências de formação de professores, tendo em vista as demandas da Resolução CNE/CP 1/2002.

Desse modo, foi verificado o conteúdo e o nível da utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação no processo de experiências da formação de professores, e de averiguar de que forma as demandas das políticas públicas para a formação de professores têm sido incorporadas.

Buscou-se nos planos de ensino informações sobre: o conteúdo, os materiais didáticos, os métodos didáticos, os objetivos e as referências bibliográficas, que enfocassem sobremaneira o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoios inovadores.

A partir da análise do material, foi verificado que dos 92 planos analisados, 36 deles, de alguma maneira, indicavam trabalhos práticos ou teóricos com as tecnologias da

informação e da comunicação nas disciplinas. Dentre as propostas, destacam-se: unidades de ensino, cujo enfoque é o trabalho com as TIC; sugestão de atividades, em que os alunos deveriam analisar materiais áudio-visuais; forma de relacionamento entre professores e alunos, em que trabalhos e textos seriam compartilhados via sistema interno da instituição (em alguns casos, estabelecendo uma relação de educação a distância); e, exibição de vídeos.

No entanto, foi verificado que somente os cursos de Física, Matemática, História, Letras, Ciências Biológicas e Pedagogia apresentavam uma disciplina, cuja ementa se referia diretamente às tecnologias da informação e da comunicação. A partir desse dado, foi possível elaborar o QUADRO 3.

No curso de Física, a disciplina “Ferramenta Computacional” objetiva apresentar os princípios gerais da informática, sobremaneira a linguagem de programação (vetores, matrizes, funções, recursos gráficos, algoritmos), isto é, o enfoque é técnico.

Embora pertençam a uma área de conhecimento comum, no curso de Matemática o aluno apreende algo um pouco distinto do mencionado na Física, ao cursar a disciplina “Informática e Educação”. Nessa disciplina o objetivo é capacitar o aluno a utilizar a informática como ferramenta de apoio à educação, tendo em vista os projetos em informática educativa. Desse modo, nessa disciplina o foco é o uso da internet na educação, a educação a distância, a avaliação de *software* e o uso da hipermídia; ou melhor, fundamentada em princípios psicopedagógicos da informática na educação.

Salienta-se que essa constatação foi observada anteriormente à integração dos dois cursos.

Na área das Ciências Humanas, foram encontradas propostas de trabalho nos cursos de História, Letras e Pedagogia. No curso de História, no entanto, a disciplina ofertada teve caráter optativo, ou seja, fora oferecida como tópico especial, somente no 1º semestre de 2009. O que indica não ser um tema constante na formação dos licenciandos. Em “O ensino de História através das novas mídias”, o objetivo era o de identificar e de experimentar métodos didáticos para o ensino de História baseado nas novas mídias. Nesse sentido, fundamentava-se em uma perspectiva

didática, em que se buscou analisar e debater recursos desde as fontes históricas até as mídias como suporte didático.

Já no curso de Letras, o uso das TIC é centrado na produção, na análise e na revisão de textos que circulam em diferentes mídias. Na disciplina “Leitura e Produção de textos no ambiente midiático”, uma das unidades discorre sobre a revolução informacional ocorrida nos últimos anos, e analisa a produção dos diversos gêneros textuais: jornalísticos, televisivos, radiofônicos e digitais. Percebeu-se que nesse curso a formação sobre as TIC tende a uma perspectiva mais teórica da discussão.

No curso de Pedagogia na disciplina “Tecnologias digitais na educação” são estudadas as possibilidades e os limites da utilização do computador no processo de ensino e aprendizagem e as teorias de aprendizagem e abordagem de ensino sobre o uso do computador como recurso tecnológico. Como atividades são propostas discussões por meio da web e aulas práticas no laboratório de informática. As atividades estão voltadas para a perspectiva pedagógica.

Por sua vez, no curso de Ciências Biológicas é contemplada a disciplina “Informática no Ensino de Ciências e Biologia”, na qual se pretende utilizar o computador e as tecnologias digitais associadas aos processos educacionais. Nessa disciplina, são propostas de atividades: a elaboração de tutoriais multimídias e webquest, a produção de vídeos, a construção de um *blog* comunitário, dentre outros recursos. Por meio da análise do plano de ensino, foi possível compreender que a proposta pedagógica está centrada no âmbito didático da utilização das TIC no processo educacional.

Essa constatação retrata algo semelhante ao relatado por Hetkowski (2004) em sua pesquisa. A autora afirma que

[...] a grande maioria das universidades brasileiras não têm ou não possibilitam o acesso às TIC. Não são previstos nos currículos dos cursos oferecidos pelas Ciências Humanas e Sociais o uso dos computadores, pois grande parte entende que as TIC devem ser utilizadas somente nos cursos das Ciências Aplicadas. O acesso das TIC aos professores é primordial à preparação para o exercício da profissão, contudo, como os programas são implementados através de injeção enérgica, não promoverão mudanças, mas sim uma série de resistências e de receios por parte dos professores (HETKOWSKI, 2004, p. 122).

Ao fim e ao cabo, foi verificado ainda ser incipiente a utilização e as reflexões sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação na formação dos professores. Por vezes, essa utilização está restrita a uma questão técnica ou teórica. Dentre os 92 planos de ensino analisados, foram encontrados 4 planos que declararam o uso sistemático das TIC em relação à educação. Desse modo, foi possível constatar que, apesar de existir uma demanda instituída, por meio das políticas públicas para a formação de professores, ela ainda não foi incorporada aos cursos de licenciatura na IES investigada. Tal verificação pode ser vista como uma lacuna na formação dos futuros docentes, que tem requerido, cada vez mais, como apresentado, conhecimentos sobre esses recursos.

A Resolução elaborada, que definiu as diretrizes para a formação de professores, deixa explícita a inerência do uso de recursos tecnológicos na formação docente. Contudo, foi compreendido que a exigência está intimamente relacionada a questões políticas vivenciadas no momento da elaboração do documento, que visou desse modo atender às requisições dos organismos internacionais.

Assim, nesta instituição, a incorporação das TIC na formação docente pode ser vista como algo recente. De acordo com a documentação institucional, as disciplinas que abarcam o tema foram incluídas após o ano de 2002.

Tendo em vista os planos de ensino investigados, foi possível entender que as tecnologias ainda são utilizadas de modo instrumental. Poucas são as disciplinas que tendem a discutir e realizar de forma prática a relação das TIC na educação. Dos 92 planos de ensino analisados, somente 6 eram de disciplinas que tinham o foco nas TIC, mesmo assim, somente 4 delas faziam um uso voltado à educação.

Diante da análise foi entendido que a incorporação das políticas educacionais é um processo lento e dispendioso para as instituições, principalmente para atender o item do uso das tecnologias. Antes de qualquer coisa, é preciso ter profissionais capacitados, disponibilizar espaço para a construção de laboratório, comprar e manter os equipamentos.

Assim, foi constatado que, após uma década desde a deliberação dos Pareceres, há um paradoxo entre a demanda governamental e o baixo nível da utilização das TIC nos processos de formação de professores.

4.2 O campo de investigação: relatos e impressões da observação

A partir da constatação de que apenas 4 cursos ofereciam uma disciplina com enfoque pedagógico, foram consultados os professores dos cursos de Ciências Biológicas, Letras e Pedagogia solicitando a observação das aulas. Ressalta-se que não foi possível realizar observação no curso de Matemática, pois a disciplina não estava sendo ofertada no semestre corrente ao da investigação. Essa fase da pesquisa ocorreu com o consentimento dos professores, entre os meses de março e junho de 2010. Durante esses meses frequentou-se a universidade, no mínimo de 3 vezes por semana, pois as disciplinas observadas eram ofertadas às segundas, terças e sextas-feiras, respectivamente.

Explicita-se que em pesquisas de caráter qualitativo, como é o caso desta, a observação em conjunto ao caderno de campo ou diário de bordo são instrumentos importantes para a compreensão do objeto de pesquisa; além disso, possibilita o confronto de dados – a denominada triangulação de dados – em que foi possível encontrar (in)coerência na análise documental e nas entrevistas realizadas.

O propósito da observação foi o de verificar e compreender o modo como estavam formando os professores para utilizarem as tecnologias da informação e da comunicação. Além disso, foi observada a infraestrutura oferecida aos alunos e aos professores para que pudessem utilizar tais recursos na universidade (os laboratórios, as salas de aula e os recursos disponíveis).⁴⁵

De acordo com Burgess (1997), foi realizada uma observação descritiva cujos objetos de investigação foram: o local (o que é visto e ouvido), as pessoas (idade, sexo, modo de vestir, recursos utilizados no cotidiano – notebooks, celulares, câmeras digitais), os acontecimentos (discussões correlatas com o objeto da pesquisa).

O caderno de campo foi utilizado como um instrumento de anotações de pontos observados durante a pesquisa de campo. Nele foram anotadas impressões, conversas, agenda de encontros com os sujeitos, anotações das aulas, organização

⁴⁵ Também foram realizados registros fotográficos das condições de cada um dos referidos itens.

da instituição, enfim, dados que poderiam contribuir para a análise. Pois, de acordo com Bogdan e Biklen (1991, p. 150):

As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e torna-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados.

Nesse sentido, esse instrumento foi utilizado para fazer as anotações e as reflexões sobre o que foi observado, percebido e sentido durante o processo investigativo.

Assim, ao final da investigação foram alcançadas várias páginas de descrição no que foi chamado de “Caderno de Campo” e quase 60 horas de observação. Essa etapa, algumas vezes, foi comprometida, devido a eventos promovidos pela própria universidade, como seminários e semana de pesquisa, feriados e, também, o adoecimento dos professores.

Nesse momento, pretende-se descrever breves impressões das observações.

4.2.1 Ciências Biológicas

A disciplina “Informática no Ensino de Biologia” era oferta às segundas-feiras, em dois horários (mas sempre para os alunos matriculados no 3º período). A primeira turma era das 15h20 às 17h e a segunda, das 17h10 às 19h. E sempre no laboratório de informática do Instituto Politécnico.

A turma era dividida devido à própria infraestrutura disponível. Eram poucos equipamentos e o espaço era relativamente pequeno. Os alunos se organizavam em duplas para realizar as atividades, e em cada uma das turmas havia mais ou menos 28 alunos matriculados.



FIGURA 5: Laboratório de informática do Instituto Politécnico
Fonte: Banco de imagens da pesquisa, 2010.⁴⁶

Durante o período de observação, constatou-se que a cada aula um novo tema era explicitado sempre com o enfoque das TIC aplicadas à educação, sobretudo as tecnologias digitais. Assim, foi possível acompanhar explicações sobre Webquest,⁴⁷ tutoriais, jogos e outras ferramentas possíveis de conjugar com a educação. Para cada tema apresentado os alunos deveriam realizar um trabalho e entregar ao professor. Os trabalhos mais simples realizados no mesmo dia eram salvos na rede institucional para que o professor tivesse acesso ou, se exigisse mais tempo para elaboração, deveriam ser enviados ao *e-mail* do professor. Por meio do *e-mail* o professor também enviava o material a ser utilizado nas aulas ou deixava disponível aos alunos no Sistema de Gestão Acadêmica.

Na maior parte do tempo, os alunos tinham acesso restrito aos computadores desse laboratório, não eram todos os *sites* que podiam ser acessados. Porém, no momento dessa disciplina a internet ficava disponibilizada aos alunos para que pudessem ter acesso às indicações de *site* mencionadas pelo professor.

As aulas eram acompanhadas por um técnico que, em caso de problemas com os equipamentos, encontrava-se pronto para solucioná-los.

⁴⁶ Com o objetivo de registrar algumas informações com mais precisão, foi criado o “Banco de imagens da pesquisa”, com fotos tiradas pela pesquisadora.

⁴⁷ Webquest: é uma metodologia de pesquisa orientada, em que quase todos ou todos os recursos utilizados são provenientes da Web.

Foi possível notar que havia uma substituição de recursos, quando se referia ao uso do quadro. Em nenhuma das aulas esse recurso foi utilizado. O professor, responsável pela disciplina sempre trazia o conteúdo preparado em forma de apresentação de PowerPoint.

A apresentação, além do conteúdo, continha os passos a serem seguidos para a utilização das ferramentas apresentadas. Assim, os alunos deveriam seguir os passos sugeridos pelo mestre. Por esse motivo, foi observado que, em muitos momentos, foi preciso convocar os alunos a prestar atenção, pois muitos acabavam se perdendo no caminho. Em algumas situações o professor dizia: “Se todos me acompanharem, podemos desenvolver melhor a atividade.” Porém, nem sempre obtinha sucesso com suas convocações. Por essa razão, foi preciso em uma das aulas dizer: “Hoje é uma aula ‘macaco disse!’” Ou seja, todos os alunos só deveriam executar o que fosse ordenado pelo professor. Esse fato distingue-se do que pregam os estudiosos da tecnologia na educação, que acreditam sobremaneira na colaboração de aprendizagem e no papel do professor como mediador do conhecimento. Nesse caso, foi possível constatar uma posição autoritária do professor, que desejou que seus alunos se colocassem em uma posição de “siga o mestre”. Percebeu-se, desse modo, que não havia diálogo entre alunos e professores.

A observação no curso de Ciências Biológicas proporcionou uma reflexão sobre o lugar do professor no entremeio das tecnologias ou, afinal, o que seria proporcionar um “uso rico” ou “uso pobre” da tecnologia. Entendendo, de acordo com Marinho (2008), que a opção por seus usos dependerá das habilidades e de suas atitudes com relação à incorporação da tecnologia da informação no processo de ensino.

Sabe-se que os professores são os responsáveis pela escolha das tecnologias e dos recursos a serem utilizados durante o processo educativo, mas para que eles o façam é preciso que eles saibam utilizar essas tecnologias de forma crítica. Ou seja, não apenas utilizar o recurso por utilizar, mas questionar e refletir e saber adequar ao contexto trabalhado. Nesse sentido, entende-se que utilizar recursos tecnológicos na sala de aula não é fazer “cineminha” ou “lan house”, é preciso que os recursos disponíveis sejam utilizados de forma a contribuir para a construção do conhecimento. De modo a refletir, exemplificar e produzir conhecimento.

Diante de tantos recursos utilizados, percebeu-se que a própria relação entre professor e alunos estava distanciada, mesmo se tratando de um curso presencial.

4.2.2 Letras

No curso de Letras, a disciplina “Leitura e Produção de Texto em Ambiente Midiático” não era propriamente da grade da licenciatura, mas os alunos de ambas (prováveis) titulações estavam matriculados na disciplina. As aulas aconteciam às terças-feiras, das 19h às 20h40. Diferente da primeira experiência relatada, no curso de Letras as aulas sempre aconteciam em sala de aula com apenas um equipamento cedido pela universidade.

A proposta dessa disciplina estava centrada na produção de textos para jornais, revistas, publicidade, *blogs* e outros meios possíveis de se publicar textos. Nessa perspectiva, durante o semestre foram discutidos textos focados em teoria de comunicação e produção de textos, sobretudo, jornalísticos e publicitários. E, na maioria das vezes, as tecnologias digitais foram utilizadas como forma de mostrar exemplos de vídeos, textos em jornais virtuais e outros, tendendo a uma perspectiva teórica das tecnologias.

Através da observação foi possível constatar distinções entre o que era explicitado no plano de ensino e o que realmente ocorria durante as aulas.

Na maioria das vezes, as aulas aconteciam tranquilamente, sem maiores transtornos. Porém, em uma delas, houve uma série de confusões devido à criação de uma plataforma no Ning.⁴⁸ A intenção era de que os alunos criassem a sua própria rede e pudessem postar fotos, textos e trabalhos produzidos durante o 3º período. O que parecia simples, não foi. Por diversas vezes, a professora solicitou aos alunos o envio de sugestões para o nome da rede. Esse envio devia ser feito através do Sistema de Gestão Acadêmica e valeria ponto. Esse pequeno trabalho teve que ser várias vezes adiado, devido à dificuldade dos alunos em manusear o

⁴⁸ Ning é uma plataforma que possibilita criar sua própria rede social, permitindo que a empresa crie uma rede social relacionada a um tema de interesse (TELLES, 2010, p. 102). Mais detalhes disponíveis em: www.ning.com.

sistema (além dos feriados e adoecimento da professora).⁴⁹ Após aproximadamente um mês desde a primeira solicitação, foi possível concretizar a criação da rede. Mas também não foi algo simples.

No dia destinado à criação da rede no Ning, a aula aconteceu em uma sala do prédio do Instituto de Ciências Humanas onde era possível se conectar à internet. Antes de iniciar a criação da rede, foi sugerido que os alunos votassem nas sugestões de nomes: Interletras, Linguaweb, Pandora, Letranet, O fantástico mundo das letras, Prosanet, Recanto das Letras, NINGem algum lugar, Universo Acadêmico, Palavras em ofício, Diga-se de Passagem, Letras.com, Leitura e Produção on line, Rede de conhecimentos de mídias integradas, Literandos, A diversidade do mundo das letras, Na ponta da Língua, O ponto das letras, Entrelinha, Diário dos estudantes, Universidade Mídia em ação, Rede Universidade entretenimento, Com todas as letras. Após acirrada votação e entusiasmo das torcidas, o nome escolhido foi Interletras.

Após a escolha do nome era preciso criar a plataforma da turma. A professora utilizou o próprio *e-mail* para criar a conta no *site*. Mas na hora de criar o *site* nada dava certo, devido a alguma incompatibilidade, e houve o impedimento para o prosseguimento dos procedimentos. Com isso, a professora ficou muito impaciente e perdida e teve dificuldades em criar a plataforma. Os alunos foram ficando cada vez mais agitados. A conversa paralela aumentava a cada minuto. Alguns tentaram ajudar, mas também não conseguiram. Ao final, a aula foi “perdida” e, pior, a plataforma não foi criada. A aula foi bastante desgastante para todos. Os alunos que se dispuseram a ajudar participaram da aula, os outros conversavam e ainda deixavam a aula mais tumultuada. Os alunos saíram com a tarefa de criar um perfil no Ning e aderir à plataforma criada, posteriormente, pela própria professora.

Apesar de toda a confusão, foi possível perceber a falta de domínio da professora e ausência de planejamento para lidar com o ambiente que pretendia utilizar. Isso comprometeu o desenvolvimento da atividade, apesar, claro, dos problemas técnicos recorrentes. Mesmo com a ocorrência do fato relatado, percebeu-se o

⁴⁹ A professora dessa disciplina adoeceu por diversas vezes durante o semestre, o que comprometeu o desenvolvimento das atividades. Em suas ausências, eram realizados exercícios propostos pela professora, outros professores “dobravam” suas aulas e, algumas vezes, os alunos realmente não tiveram aula.

esforço da professora em finalizar a atividade nas aulas seguintes. Não se sabe, contudo, se os alunos continuam utilizando tal plataforma para suas produções.

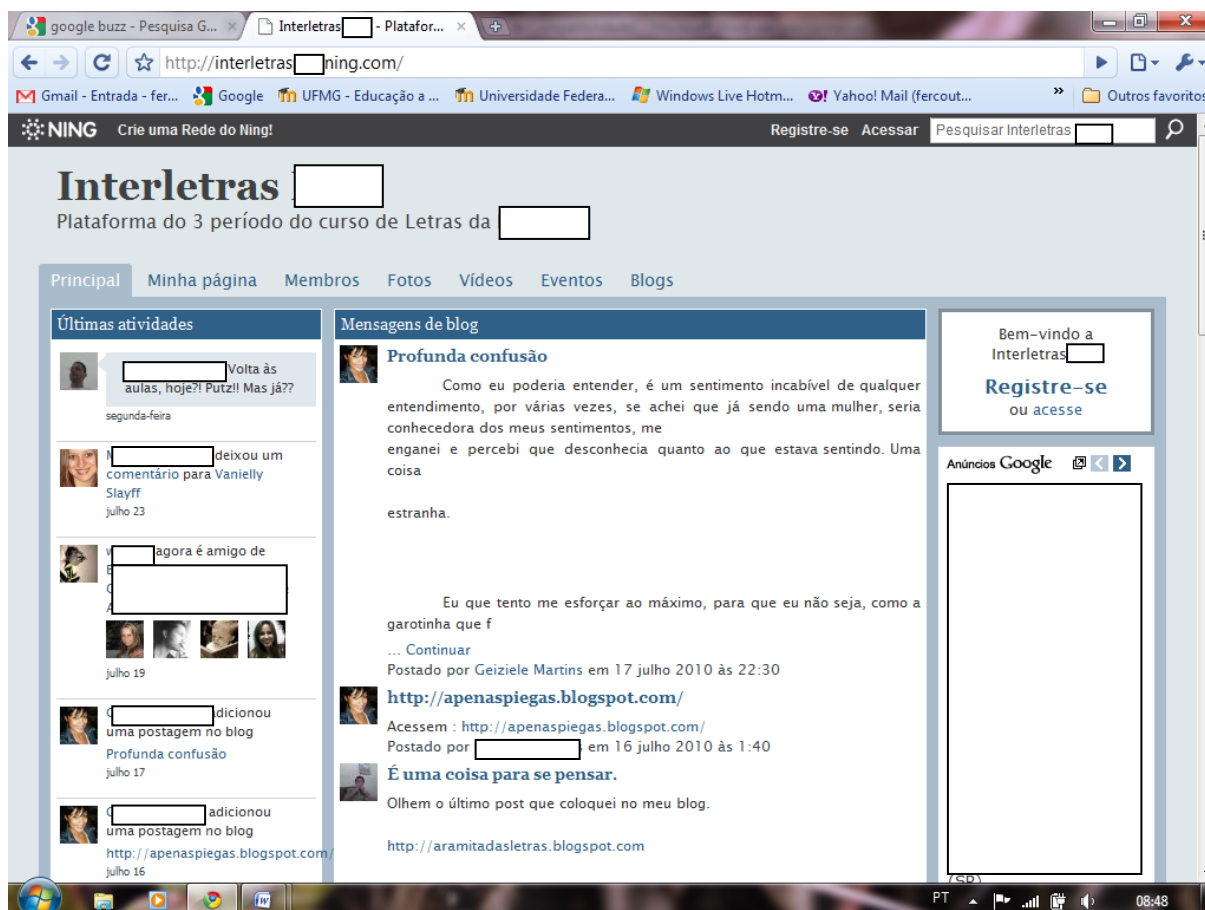


FIGURA 6: Plataforma do Ning Curso de Letras (3º período)
Fonte: Interletras***.ning.com (2010)

Assim, foi possível verificar os desafios colocados pelas tecnologias, desafios que impulsionam uma aprendizagem constante, na procura por novos recursos e no alcance da rápida produção e divulgação das informações.

E mais uma vez, apurou-se que o professor continua como centro do processo de ensino-aprendizagem, na medida em que, nesse caso, a professora propôs e criou a rede para seus alunos. Entende-se assim que, diferente do proposto pelos estudiosos - laudatórios das tecnologias, ainda estão mantidas práticas da pedagogia tradicional, ou seja, o professor como centro do ensino.

4.2.3 Pedagogia

A disciplina “Tecnologias digitais na educação”, no momento da investigação, estava sendo ofertada no 5º período, às sextas-feiras, das 8h50 às 12h20. Notou-se que a proposta dessa disciplina era bem distinta das demais relatadas. Nela, havia um diálogo constante entre teoria e prática, assim como diálogos constantes entre professora e alunas. Desse modo, algumas aulas aconteciam no prédio do Instituto de Ciências Humanas, onde eram apresentados seminários e relatos de experiências, e outras no laboratório de informática do Instituto de Ciências Exatas, Estatística e Informática (Icei), onde era possível explorar *softwares*, *sites* e realizar oficinas. Além disso, durante o semestre as alunas fizeram uma visita técnica ao Museu de Telecomunicações⁵⁰ e assistiram a algumas mesas redondas relacionadas ao tema das TIC durante o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), realizado em abril de 2010, na UFMG. Ademais, receberam professores convidados, um explanou sobre o Programa Um Computador por Aluno (UCA) e outro relatou a experiência de um centro comunitário que utilizava diversas tecnologias como forma de produzir conhecimento, empregando a robótica educacional por meio do kit Lego Educativo.

Durante a disciplina foram trabalhados textos de estudiosos da tecnologia e educação (Lévy, Valente, Corrêa, Coscarelli, Brasileiro e outros), analisados *softwares* educativos (sobretudo, voltados para a educação infantil), discutidos temas atuais (cyberbullying, educação a distância, educação inclusiva) e realizadas “explorações” em escolas da educação básica.

A experiência da educação básica foi trazida pelas alunas por meio de um relatório, uma vez que o trabalho final da disciplina consistia em uma investigação do uso das tecnologias nesse nível de ensino. As alunas relataram distintas experiências: enquanto as que realizavam estágio em escolas particulares narravam que nas próprias salas havia computadores e que em caso de dúvidas sobre algum tema o professor fazia a consulta e os alunos podiam acompanhar de seus computadores –

⁵⁰Museu de Telecomunicações – Oi Futuro: uma galeria de arte e um espaço que oferece um ponto de encontro e troca de experiências em torno da arte e da tecnologia, em permanente interface com as novas mídias. Informações disponíveis em: <http://www.oifuturo.org.br/cultura/oi-futuro-bh>. Acesso em: 20 jan. 2011.

sem necessitar do deslocamento físico dos alunos –, as alunas que realizavam estágios em escolas públicas relataram a ausência de recursos tecnológicos, sobretudo por falta de conhecimento dos professores. Em alguns casos, existiam os recursos, mas não quem soubesse manuseá-los. Assim, contavam as alunas, muitas vezes, o laboratório de informática se transformava em sala de jogos ou de bate-papo.

Destaca-se que nessa disciplina havia uma preocupação pedagógica com a participação das alunas e com o processo de ensino e aprendizagem e de avaliação, tendo sido feita uma avaliação processual ao longo do semestre. Na maioria dos encontros, as alunas estavam organizadas em círculos, possibilitando, sempre que possível, um debate, ou o que poderia ser entendido como uma “possibilidade concreta de construção coletiva e colaborativa de novas práticas pedagógicas” (TARCIA; COSTA, 2010, p. 3).



FIGURA 7: Laboratório de informática do Instituto de Ciências Exatas, Estatística e Informática (Icei)

Fonte: Banco de imagens da Pesquisa, 2010.

Nas explanações, muitas vezes foram levados vídeos e outros recursos para serem analisados. Dentre eles, destacaram-se dois. O primeiro foi um vídeo produzido por

um *site* de charges,⁵¹ denominado “Geração Copy e Cola”.⁵² Nele é feita uma crítica à nova geração que se centra nas tecnologias digitais para realizar seus trabalhos de forma acrítica e desenfreada. A canção que sonoriza a charge é uma paródia da música “Geração Cola”, de autoria de Renato Russo e Fê Lemos, feita há pelo menos vinte anos e que criticava a geração acrítica às imposições dos estadunidenses. Na versão atual, a letra da música ficou assim:

Geração Copy e Cola
 Meu pai só tinha a enciclopédia
 Pra se virar e estudar
 Olha galera, que coisa comédia
 Tinha que ler e pesquisa
 Desde pequenos temos internet
 É mais legal, mais racional
 A gente acha no Google e nem lê
 É só teclar em “Ctrl+C” e depois “Ctrl+V”
 Somos os filhos da evolução
 Já nem sabemos escrever a mão
 Somos o futuro da nação
 Geração Copy e Cola
 Vou passar 20 anos na escola
 Sem estudar pra aprender
 Não é difícil imaginar o nível profissional que eu vou ter
 Se eu fiz mesmo meu dever de casa, ou copiei quem vai saber?
 A professora também não vai ler
 Ela leciona em três escolas para sobreviver
 Somos os filhos da evolução
 Não vai ficar preocupado não
 Mas somos o futuro da nação
 Geração Copy e Cola

(Mauricio Ricardo)

A provocação realizada foi bastante interessante. As alunas se surpreenderam e refletiram sobre o uso que tem sido feito, inclusive, por elas próprias.

O segundo recurso utilizado pela professora para acender uma perspectiva crítica das alunas foi a música “Estudar para quê?”,⁵³ de autoria de John Ulhoa, da banda Pato Fu,

Quem mexe com internet
 Fica bom em quase tudo
 Quem tem computador
 Nem precisa de estudo
 Estudar pra quê?
 Estudar pra quê?

⁵¹ Mais informações disponíveis em: www.charges.com.br. Acesso em: 5 ago. 2010.

⁵² Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=VMAw6M2FAGI>. Acesso em: 5 ago. 2010.

⁵³ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=OYGVDBoKntk>. Acesso em: 5 ago. 2010.

Estudar pra quê?
Estudar pra quê?
Quem mexe com internet
Fica rico sem sair de casa
Quem tem computador
Não precisa de mais nada
Estudar pra quê?
Estudar pra quê?
Estudar pra quê?
Estudar pra quê?
(John Ulhoa)

Afinal, estudar pra quê? Será que o uso das tecnologias elimina a aprendizagem escolar? Será que o fato de se usar o computador exclui outras mídias e meios? Será que não precisamos de mais nada? A letra provocativa deixou questões reflexivas para as alunas.

Na disciplina “Tecnologias digitais na educação” estavam matriculados 28 alunos, sendo 27 mulheres e 1 homem. Havia na turma um caso curioso: o aluno estava matriculado, mas o seu curso de origem era “Jogos Digitais”. Porém, como pretendia se especializar em jogos inclusivos, ou seja, para pessoas que possuíssem algum tipo de deficiência, ele se matriculou na disciplina para que pudesse se aproximar da educação, levando em consideração o uso das tecnologias. Por ser de área distinta, ele trouxe considerações importantes para se pensar o uso das tecnologias.

No último dia do semestre, aconteceu uma confraternização em que os presentes se emocionaram, pois algumas alunas tinham tido problemas de saúde e a turma, de um modo geral, estava bastante sensibilizada. Assim, nesse dia, em meio a tantos sentimentos, algumas questões ficaram no ar: Qual o papel das TIC naquele dia? Qual o sentido delas nas relações humanas? O que havia sido construído com aquela turma?

O percurso nessa turma possibilitou a compreensão de diversos usos das tecnologias digitais na educação. Sempre pensando que esse é um tema em constante evolução, a cada dia surgem novas experiências e expectativas educacionais. Algumas vezes pode parecer utópico, mas em outros momentos é bastante esclarecedor sobre o lugar das tecnologias na formação de professores. Barreto (2008), por exemplo, entende esse espaço como um lugar privilegiado para esse tipo de formação.

4.2.4 Impressões gerais

Neste momento, foram descritas algumas observações realizadas de um modo geral na universidade, nos diversos institutos, núcleos e centros acadêmicos.

No processo da investigação foi constatado serem ainda incipientes os projetos cujo foco seja as tecnologias na educação nos cursos de licenciatura. Por outro lado, alguns esforços têm sido feitos, com a participação da comunidade acadêmica em cursos específicos de formação, sendo uma formação mais técnica: web designer, manutenção de computadores, informática básica, criação de personagens e outros.

Mesmo com essas iniciativas o acesso às tecnologias digitais para alguns alunos foi constatado como restrito na universidade. Tal fato se refere principalmente aos alunos dos cursos de Ciências Humanas, que por disposição financeira da própria instituição limita os recursos a esse instituto. Enquanto o Instituto Politécnico possui laboratórios específicos para o acesso de seus alunos, os alunos das Ciências Humanas precisam se deslocar e compartilhar equipamentos com alunos das Ciências Exatas. No curso de Geografia, existe um laboratório de informática destinado à disciplina de Geoprocessamento somente.



FIGURA 8: Laboratório de Geoprocessamento – Geografia
Fonte: Banco de imagens da Pesquisa, 2010.

Informa-se que era possível aos alunos recorrerem a máquinas para executarem seus trabalhos nos institutos mencionados e na biblioteca. Aqueles que possuem computadores portáteis têm acesso restrito à internet (*Wireless*) via instituição, ou melhor, acessam por meio de senhas individuais. Visando à abertura do acesso da rede mundial de computadores, os diretórios acadêmicos se organizaram e disponibilizaram o acesso livre aos alunos.

Demais iniciativas que possibilitam o acesso às tecnologias digitais foram organizadas por essas organizações estudantis. DAs e DCE compraram computadores e impressoras de forma a viabilizar o acesso para os alunos digitarem e imprimirem seus trabalhos. Caso os equipamentos estivessem ocupados, era necessário realizar reserva de horário, mas se estivessem disponíveis o acesso era aberto aos usuários. A impressão pode ser realizada por todos os alunos contribuintes com as taxas mensais definidas para os diretórios. No DCE, por exemplo, os alunos possuem uma cota mensal (não cumulativa) de 80 páginas e os alunos que estão escrevendo a monografia podem imprimir 220 páginas mensalmente. A impressão não é oferecida pela instituição, as impressoras nos laboratórios estão desativadas. É importante lembrar, no entanto, que o acesso a esses “benefícios” é para os que contribuem com a taxa de manutenção da

organização, que varia entre R\$4,50 a R\$9,00 mensais. O valor da contribuição é calculado de acordo com o valor da mensalidade.



FIGURA 9: Espaço do DCE com os equipamentos de informática
Fonte: Banco de imagens da Pesquisa, 2010.



FIGURA 10: DA de Geografia
Fonte: Banco de imagens da Pesquisa, 2010.

Destaca-se que esses espaços, no que tange ao uso das tecnologias, não se constituem como um espaço formativo. Os equipamentos estavam sendo utilizados para digitar trabalhos, acessar a redes sociais, impressão de material e outros. Assim, alguns estudantes mais críticos percebiam que a posição desses espaços tinha se deslocado, de espaços de lutas e debates para a construção de “*lan houses*”.

Retomando o espaço da universidade, verificou-se que, no momento da pesquisa, equipamentos de projeção, como data show, estavam disponíveis somente nas salas dos institutos Icei e Politécnico, com a previsão de serem instalados até o final de 2010 no instituto de Ciências Humanas. Televisão e videocassete estavam presentes em diversas salas, armazenados em armários, e para utilizá-los os professores deveriam solicitar a chave ao departamento responsável.

Para os professores do ICH a ausência dos equipamentos nas salas causava certos transtornos, pois para que pudessem levar apresentações e/ou vídeos era preciso fazer reservas com vários dias de antecedência, podendo até mesmo não ter o equipamento disponível para a data desejada. O que, em algumas situações, se tornava uma “batalha”. Entretanto, é necessário tomar nota de que o uso das tecnologias digitais, na maioria das vezes, ocorria apenas como forma de substituir antigos recursos.

Na universidade existe um Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) e por meio desse sistema é possível aos professores e alunos: se comunicarem, terem acesso às notas, às faltas, ao cronograma, ao plano de ensino da disciplina, dentre outras atividades acadêmicas. Além disso, é possível disponibilizar textos na plataforma, por exemplo, artigos científicos ou envio de trabalhos para os professores. Existem alguns recursos ainda subutilizados, como, por exemplo, fórum, devido à falta de conhecimento dos usuários. Mesmo diminutas, foram encontradas experiências em que os professores utilizam desse recurso como forma de promover o debate entre os alunos fora do horário previsto.

A experiência do uso dos computadores na universidade investigada se mostrou bastante semelhante ao esquema produzido por Cronin (1989, *apud* MARQUES

NETO, 2006). Em seu esquema o uso dos computadores em instituições de ensino, segue um lógica, descrita a seguir:

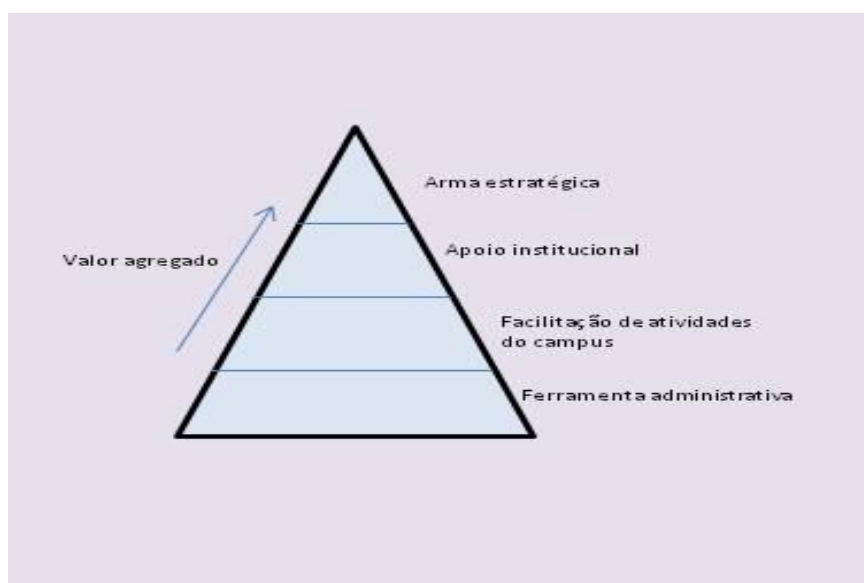


FIGURA 11: Esquema analítico da presença dos computadores nas unidades de ensino
Fonte: CRONIN (1989, *apud* Marques Neto, 2006).

De acordo com essa análise, na base da pirâmide estão os computadores como ferramenta administrativa e se refere ao controle de dados – matrícula, diário, cadastro de docentes e discentes. No segundo nível, a facilitação de atividades do *campus*, refere-se às tarefas cotidianas e tem como usuários funcionários, alunos e professores. Os programas utilizados são os editores de textos, planilhas eletrônicas, banco de dados etc. Somente no terceiro nível da pirâmide entende-se o uso das tecnologias como apoio à área acadêmica, onde os usuários utilizam os recursos com o propósito de apoiar o processo de ensino-aprendizagem. No último nível da pirâmide, a ferramenta estratégica se refere às disputas competitivas e à disputa pela “sobrevivência”. No caso dessa instituição esse fator é destacado nas campanhas publicitárias vinculadas a cada semestre.

A comparação entre o uso de recursos tecnológicos na instituição estudada e o esquema apresentado foi feita tendo em vista os relatos dos sujeitos pesquisados e também devido a constatações durante a observação. Aliás, a fase de observação foi importante para a composição do processo investigativo, pois através dela foi possível perceber encontros e desencontros entre o documental e a experiência realizada.

4.3 As tecnologias da informação e da comunicação na formação dos professores (o que dizem os alunos e os professores)

Santos (2009) afirma que as tecnologias da informação e da comunicação na educação têm sido um tema recorrente em pesquisas e investigações nos últimos anos. Porém, mesmo fazendo parte da vida das pessoas, a autora argumenta que os recursos tecnológicos não têm sido utilizados de maneira efetiva na escola, devido a “problemas advindos de uma formação inicial distante de uso de recursos tecnológicos, uma formação continuada descontextualizada, aligeirada e centrada nas questões técnicas do computador e da internet” (SANTOS, 2009, p. 12). Em outras palavras, tem-se constatado um distanciamento da educação, sobretudo da formação de professores ofertada presencialmente, com um novo espaço, denominado por Lévy (1999) de ciberespaço.

Conforme Lévy (1999), reconhecendo as tecnologias como produto de uma sociedade e de uma cultura, ou seja, como um fenômeno elaborado pelo trabalho humano, não é possível imaginar as tecnologias como algo impactante na sociedade, uma vez que essas se constituem como projeção e imaginação do próprio homem. Nesse sentido, é preciso reconhecer como essas tecnologias vêm sendo utilizadas em diversos espaços, no caso desta pesquisa, como os professores em formação as têm utilizado.

Para tanto, buscou-se verificar o uso das tecnologias da informação e da comunicação, sobretudo as digitais, na formação de professores. Portanto, a partir desse momento, passa-se a descrever os dados encontrados através dos questionários respondidos e das entrevistas de professores e alunos.

4.3.1 Técnicas de ensino e recursos

Na compreensão de Veiga (1991), técnicas de ensino são as condições que dão acesso ao processo de ensinar, porém não são naturais a ele. Assim, de acordo com a autora, elas são “‘artifícios’ que se interpõem na relação professor e aluno”

(VEIGA, 1991, p. 8). No livro organizado pela educadora, são descritas as seguintes técnicas: aula expositiva, estudo de texto, estudo dirigido, discussão e debate, seminário, estudo de meio e oficinas escolares. Perguntou-se aos alunos quais eram as técnicas mais utilizadas durante as aulas.

TABELA 35
Técnicas de ensino – professores
(múltipla resposta)

Técnicas de ensino	Citações
Aula expositiva	278
Trabalho em grupo	248
Discussão e debates	213
Seminário	203
Estudo de texto	200
Estudo dirigido	158
Laboratório e oficinas escolares	107
Outros	4
Sem resposta	1
Total de Respondentes	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

De acordo com os alunos respondentes, os professores universitários utilizam de aula expositiva e trabalho em grupo na maioria das vezes, para o desenvolvimento das atividades. Em 278 vezes os alunos fizeram referência à técnica de aula expositiva; foi mencionada por 248 alunos a prática do trabalho em grupo. Além dessas práticas, os alunos fizeram referências a: discussão e debates, 213 vezes; seminário, 203; estudo de texto, 200; estudo dirigido, 158; laboratórios e oficinas, 107; outras técnicas, 4. Apenas 1 aluno não fez apontamentos.

Assim, destaca-se a predominância de aulas expositivas em detrimento de outras técnicas possíveis para potencializar o processo de ensino e aprendizagem. De forma a poder concordar com Marinho e Lobato (2004), quando esclarecem que ainda nas licenciaturas há uma prática de combinar várias abordagens educacionais, embora seja predominante a prática do modelo tradicional de educação. Desse modo, “apesar de estarmos no século XXI, as licenciaturas ainda conservam um modelo de educação centrado no professor, num privilégio da aula teórico-expositiva e da avaliação através de provas” (MARINHO; LOBATO, 2004, p. 62).

Foram levantados também os recursos mais utilizados pelos professores universitários para lecionar:

TABELA 36
Recursos utilizados – professores
(múltipla resposta)

Recursos	Citações
Quadro	293
Apresentação em PowerPoint	241
Retroprojektor	233
Vídeos em DVD	174
Resumo de aula impresso	129
Vídeos em VHS	88
Simulação	18
Sem resposta	3
Outros	3
Não utiliza	1
Total de Respondentes	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

De acordo com as observações dos alunos, foi apontado por eles o uso do quadro por 293 vezes e como ainda sendo o recurso mais utilizado pelos professores. O segundo recurso mais referenciado pelos alunos foi a apresentação das aulas em PowerPoint, 241 alunos disseram que os professores utilizam tal recurso. O retroprojektor foi citado 233 vezes pelos alunos; 174 alunos disseram que os professores fazem uso de vídeos em DVD; 129 alunos disseram que os professores disponibilizam o resumo das aulas impresso; 88 alunos mencionaram o uso de vídeos em VHS; 18 alunos citaram a utilização de exercícios por simulação; 3 estudantes disseram que os professores utilizam outros recursos; 3 não mencionaram quais seriam os recursos, e apenas 1 aluno disse que os professores não utilizam recursos para lecionar.

Os dados do questionário mostram o que Kenski (2007) afirmara em anos anteriores:

[...] as tecnologias comunicativas mais utilizadas em educação, porém, não provocam ainda alterações radiciais na estrutura dos cursos, na articulação entre conteúdos e não mudam as maneiras como os professores trabalham didaticamente com seus alunos. Encaradas como recursos didáticos, elas ainda estão muito longe de serem usadas em todas as suas possibilidades para uma melhor educação (KENSKI, 2007, p. 45).

O não uso das tecnologias no momento da formação inicial do professor, no entanto, perpassa por outros aspectos como: ausência de tecnologia, manutenção, descompasso entre programas oferecidos e de conhecimento dos alunos e, até

mesmo, por falta de conhecimento dos docentes, conforme sugerem os depoimentos dos professores e alunos.

[...] No curso presencial, na História, não usamos praticamente nada. Temos os recursos multimídia de televisão, vídeo, VHS, DVD, computadores com data show, mas as salas, elas têm, em muitos casos, a conexão, mas na maior parte das vezes não faz a conexão. Um computador é trazido pra sala de aula. Existem os laboratórios de informática que são centralizados na universidade, e exige um processo de agendamento e etc. Então, especificamente, dentro do curso é muito pouco, os computadores não são computadores de última geração, então demora pra carregar, demora pra abrir. Por exemplo, eu trouxe um cd que a gente produziu no... em outro curso pra trabalhar aqui com os meninos do oitavo período, e, travou. Porque a máquina é lenta, tem uma memória pequena, então em termos de infraestrutura de equipamentos está precisando dar um *upgrade* aqui. [...]. Eu uso basicamente esses recursos de projeção, projeção multimídia, computador, mas para projetar alguma coisa. Vídeo eu não uso. Este uso que eu te falei propriamente de um ambiente virtual, eu não uso a internet e o computador no cotidiano da sala de aula, até porque teria que garantir maior número, acesso pra todos (Coordenadora – Disciplinas EAD).

A coordenadora das disciplinas ofertadas a distância na universidade é também professora do curso de História e refere-se aos problemas enfrentados no cotidiano acadêmico.

A professora do curso de Letras informa os recursos utilizados para lecionar:

[...] Outra disciplina, que eu dei no semestre passado. A aula só se realizava no laboratório de informática. Posso utilizar, além do data show que a universidade disponibiliza, o laboratório, os equipamentos, o data show, o retroprojetor se quiser, televisão, o vídeo, enfim. Em outras disciplinas eu trago vídeos, nessa não, nessa eu utilizo vídeo, baixo do Youtube pra discutir com eles, gravo no *pendrive*, levo e discuto com eles em sala (Professora do curso de Letras).

A mesma docente, ao tratar dos recursos, informa dos problemas ocorridos devido à incompatibilidade entre sistemas operacionais:

Em termos de números de computadores por alunos, é satisfatório. O problema da instituição é que ela trabalha com o pacote BOffice e os alunos desconhecem [...]. Na verdade as ferramentas são as mesmas do Word, do pacote Office, porém os comandos são diferentes, as entradas são diferentes, então é um dificultador o fato de não haver Word. E trabalhar com esses programas que são *free*, que são gratuitos, é um dificultador. Em termos de estrutura, a velocidade dos computadores, os sistemas, não vejo problema (Professora do curso de Letras).

Apesar da professora do curso de Letras ter apontado um problema referente ao uso dos *softwares* livres, hoje há uma discussão sobre o uso de *softwares* como esses em diversas dimensões sociais. A dissertação de Laranjo (2008) é bastante esclarecedora sobre esse assunto. Em seus estudos, a pesquisadora constatou que a distinção entre o *software* livre e o *software* proprietário se refere à abertura do código fonte. O primeiro possibilita aos seus usuários (com conhecimentos técnicos de informática) realizar alterações necessárias; enquanto o segundo possui o código fonte que pertence a quem o criou, no caso do Windows, Bill Gates, e assim seus usuários a cada atualização devem adquirir uma nova versão. O que para a instituição proporcionaria gastos imensos. Os ativistas do *software* livre pregam a disseminação da ideia de liberdade, liberando o potencial da rede para toda a humanidade.

Os problemas com os equipamentos também foram relatados pela professora do curso de Pedagogia:

O laboratório de informática, o projetor de multimídia que tem que fazer reserva um milhão de dias antes para ver se consegue. Fica meio uma batalha, porque ainda não tem em todas as salas. A maioria é isso, fica mesmo o próprio computador, nada muito além disso. [...] Até o final do ano eles devem colocar um projetor em todas as salas no prédio 6. Nós estamos torcendo! Em alguns prédios da universidade já tem. Agora, lá tem televisão e vídeo em todas as salas, e que custou muito também pra colocar. E agora já está um pouco obsoleto. Mas funciona também, quando não tem outro recurso. “Quem não tem cão, caça com gato.” [...] A demora em instalar os equipamentos no ICH é pela própria condição capitalista mesmo, financeira. Primeiro, os nossos cursos são os mais baratos, são pessoas que reclamam menos. Por exemplo, o pessoal da saúde que paga quase 3 vezes mais que o pessoal das Ciências Humanas, eles têm muito mais recursos que a gente tem e o fim não é pedagógico. O fim é mesmo elitista ainda, é pra aquele que cobra mais (Professora do curso de Pedagogia).

Essa professora indica que os problemas estavam para além do próprio uso dos recursos, que na verdade estavam na forma como os recursos eram distribuídos dentro da instituição.

Outro entrave apresentado por essa professora é a falta de atualização dos recursos. Por lecionar uma disciplina que integra várias tecnologias, ela acredita na necessidade de mostrar para os seus alunos as novidades que chegam a algumas escolas, como lousa digital, tablets e outros. Assim, também poderia realizar

distintas atividades. Ela relatou também problemas com os *softwares* existentes na instituição:

Eu falo com as alunas de lousa digital, mas não tem nenhuma pra gente mostrar, além de não usar na sala de aula, porque poderia ser o professor usando, seria muito mais interativo. Não tem nenhum modelinho pra gente mostrar porque custa R\$8.000,00 e a Universidade não tem interesse em comprar pra dar aula na Pedagogia. [...] Não tem nenhum interesse. É complicado. Os *softwares* têm aí desde que eu fui dar aula a 1ª vez, que não tinha nenhum. Eu solicitei, mas alguns sumiram, o fone quebrou. Fiz solicitação de novo e fica por isso mesmo, porque não é algo considerado importante. Igual o *Ipad*, a gente poderia ter alguns recursos, não precisaria ter um monte pra todo mundo, mas pelo menos pra gente mostrar, fazer algumas oficinas, algumas interações, mas [...]. Tem o computador, que esse semestre melhorou em relação ao outro. Eles estão fazendo uma boa reforma na rede, nos equipamentos, mas eu acho que ainda é incipiente. A gente tem que reservar tudo, igual eu falei pra você, pra usar um data show tem que reservar. Pro próprio laboratório é só naquele horário de aula. Se, por exemplo, um dia eu quiser usar quatro aulas não tem jeito, até porque à noite é muito cheio aqui no laboratório, de manhã é mais tranquilo porque não tem aluno, porque se tivesse também não tinha jeito. Então, assim não tem o recurso na sala de aula, se eu estou dando um recurso, se eu falo para elas pra fazer na sala de aula delas, eu não tenho. Então, se eu estou na aula teórica e que quero pesquisar, entender alguma coisa, não tem jeito. Só tem jeito no dia da aula prática, que pra metade da turma nem é no dia da aula teórica. Então, é complicado. Eu falo, mas não faça o que eu faço, porque não tem. Não vou falar com você que não tem nada, está melhor que muita instituição, mas ainda tem que avançar bastante (Professora do curso de Pedagogia).

Em sua perspectiva, apesar de vários problemas encontrados para desenvolver suas atividades, a professora avalia a instituição em que trabalha como melhor que outras.

Sabe-se, no entanto, que além da própria estrutura física da instituição é preciso reformular a concepção pedagógica. Não basta equipar universidades e escolas, conforme prevê o determinismo tecnológico, em que se impõe a necessidade constante do consumo de novos artefatos. Afinal, como lembra Corrêa (2006), a tecnologia é uma extensão da percepção humana, detentora de processos cognitivos, sociais e simbólicos. Dessa forma, é preciso reconhecer que

[...] as tecnologias que favorecem o acesso à informação e aos canais de comunicação não são, por si mesmas, educativas, pois para isso dependem de uma proposta educativa que as utilize enquanto mediadora para uma determinada prática educativa (CORRÊA, 2006, p. 47).

Reitera-se que há uma distinção entre os institutos na universidade investigada. No caso do Instituto de Ciências Humanas, por exemplo, a aluna do curso de História destacou o sucateamento dos equipamentos disponíveis, o que em certos casos atrapalha o desenvolvimento das atividades:

[...] aqui na universidade está um pouco sucateada a tecnologia, sabe? Quando você vai usar um filme, por exemplo, tem problema. Quando você vai passar alguma coisa na sala, geralmente tem problema. Sempre tem algum ajuste, de filme, de retroprojeter [...]. Mas aqui não é de boa qualidade não. Eu acho que deixa a desejar. Por exemplo, na semana passada nós fomos assistir a um filme aqui e não tivemos condição. O aparelho estava estragado. Em VHS e depois tentamos em CD também, em DVD e, também, não conseguimos (Lana – aluna do curso de História).

Nos depoimentos, no entanto, as contradições aparecem devido às diferenças próprias dos institutos onde cada um deles está vinculado. Por exemplo, a Camila, aluna de Educação Física relatou ter tido uma aula em “céu aberto” com data show:

[...] data show sempre, data show os professores sempre usam, vídeo também sempre usam, eu não tenho nada que reclamar não. Inclusive, até algumas aulas, eu já tive aula na quadra, céu aberto com data show. Aqui o pessoal usa bastante. Nossa, tem aula que a gente só assiste, igual aquele professor que eu falei, ele só dá aula com data show, ele não dá uma aula sem usar data show. Nenhuma! E a maioria dos professores dá aula com recurso, com data show, com vídeo, já tive aula também na biblioteca, com os recursos de lá, e inclusive a aula que eu tive na biblioteca foi pra aprender a usar o portal Capes, mais um meio eletrônico pra gente pesquisar (Camila – aluna do curso de Educação Física).

No curso de Física, Fernando faz uma análise crítica do uso das tecnologias em seu curso, afirmando que as aulas ainda seguem um padrão tradicional:

[...] bom, as aulas aqui de Física, elas são bem tradicionais, é o professor no quadro escrevendo, aí chega no final da matéria é prova. Eles utilizam pouquíssimos recursos, data show, computador, isso aí é só o que é utilizado. Os laboratórios, nas matérias específicas do curso. Por exemplo, a gente tem Laboratório I, II e III, então, nos laboratórios são usados tecnologias, computador e tudo, mas fora isso as matérias são bem tradicionais mesmo, principalmente as matérias de Física são bem tradicionais. É o professor escrevendo no quadro, passando exercício, algumas matérias de pedagogia que os professores usam data show, o PowerPoint, mas tirando isso eles utilizam muito pouco os recursos (Fernando – aluno do curso de Física).

Outro recurso utilizado pelos professores e relatado pelos alunos foi a exibição de filmes em DVD ou VHS, conforme apontam Flávia e Giovane:

[...] As aulas não têm muito uso de tecnologias, no curso mesmo não vai ter muita coisa fora da sala de aula, igual visitar o Museu de Artes e Ofícios, ou ver... mas normalmente são ver filmes, ou mostrar algumas imagens assim, passa no PowerPoint, ou mesmo em vídeos. Normalmente são mais voltados pra isso, nada que extrapole muito (Flávia – aluna do curso de Letras).

[...] Tem uns professores ainda que “ta” na “era das transparências”, mas eles usam bastante as tecnologias. Filmes, eu acho que eu já vi um milhão de filmes aqui em três períodos, passa filme direto. Tem conteúdo do filme, eles usam bastante (Giovane – aluno do curso de Geografia).

Sobre o uso de filmes/cinema na educação, Duarte (2002) entende como uma forma de socialização, uma forma de interiorizar regras sociais, ou seja, o cinema para essa autora é um “espaço privilegiado de produção de relações de ‘sociabilidade’” (p. 17). Enfatiza-se que tal tecnologia midiática, mesmo sendo utilizada há alguns anos em instituições escolares, ainda não foi absorvida como uma forma de conhecimento, de acordo com Duarte (2002).

No que se refere ao uso das tecnologias digitais, foi encontrado o seguinte depoimento:

[...] Aqui eles forçam você a usar também, porque eles querem a apresentação no *slide*, eles querem o trabalho digitado, eles não vão querer um trabalho à mão. É a regra, então, eles te forçam a usar, em casa ou na *lan house* ou onde você tiver para usar (Giovane – aluno do curso de Geografia).

Mesmo considerando uma “obrigação” quanto ao uso das TIC, percebe-se que não há uma proposta educativa que as utilize para uma determinada prática educativa. Conforme supõe Corrêa (2006), trata-se, fundamentalmente, de práticas de cunho colaborativo.

Nota-se que a referência aos recursos tecnológicos limita-se ao recurso e não à forma utilizada. Desse modo, reafirma ser incipiente o uso de tais recursos na formação docente. Tal fato também foi constatado por Freitas (2009) em suas pesquisas, e desse modo a autora afirma que

[...] na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, poucas e incipientes têm sido as iniciativas capazes de apontar saídas reais ou de contribuir de forma eficiente com um trabalho que integre a questão da aprendizagem, com o computador e a internet, presentes na contemporaneidade (FREITAS, 2009, p. 58).

As constatações descritas reforçam os dados encontrados nos estudos de Marinho (2004, 2008), Mendes (2009) e Pretto e Pinto (2006). Esses últimos, por exemplo, destacam que os recursos têm importância apenas operativa, sendo esses subutilizados.

Na compreensão dos alunos foram encontradas distintas referências sobre as condições de funcionamento dos equipamentos, especialmente no que se refere às condições de conservação e de atualização dos laboratórios de informática. De acordo com os alunos, os equipamentos de informática encontravam-se nas seguintes condições:

TABELA 37
Condições dos computadores nos laboratórios

Condições de conservação	Frequência
Atualizados e bem conservados	152
Atualizados e mal conservados	49
Desatualizados, mas bem conservados	54
Desatualizados e mal conservados	33
Não há laboratório no meu curso	27
Sem resposta	3
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

A opinião dos alunos demonstra que os equipamentos estavam em boas condições de conservação e os computadores são atualizados. De acordo com 152 alunos, os computadores estão em boas condições de uso; 49 alunos disseram que os computadores são atualizados, porém mal conservados; por outro lado, 54 alunos disseram que os equipamentos estão desatualizados, mas bem conservados e 33 alunos informaram que os computadores são desatualizados e mal conservados. Também foi indicado por 27 alunos que seus cursos não dispõem de laboratório e 3 estudantes não responderam à questão.

Na pesquisa de Marinho (2008) também foram encontrados dados semelhantes. Em sua pesquisa, além da própria condição dos computadores, foi ressaltado o número insuficiente de computadores para atender aos alunos e a falta de horário nos laboratórios de informática.

No que se refere ao acesso aos computadores, os alunos indicaram que:

TABELA 38
Acesso aos computadores

Acesso	Frequência
Acesso pleno	155
Acesso limitado	132
Impossibilidade de acesso	7
O curso não necessita de microcomputadores	16
Sem resposta	8
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Nesse dado foi encontrada uma posição contraditória e difícil de resolver, pois dados opostos apresentaram número próximo de respostas. Na opinião de 155 alunos o acesso é pleno aos computadores e para 132 alunos o acesso é limitado. Nessa questão, 16 alunos afirmaram que em seu curso não é necessário o uso do computador, 7 informaram que é impossível o acesso e 8 não responderam. No momento da observação, constatou-se que a divergência aparece devido ao fato de os alunos utilizarem equipamentos nos espaços, como DAs e DCE. Laís e Giovane também apresentaram a forma como o acesso aos computadores se realizava.

A gente tem, em todos os DAs de todos os cursos tem no mínimo uns cinco computadores. O DCE tem muitos computadores. Tem no laboratório, no nosso curso a gente tem um laboratório de informática. Tem um laboratório de informática no prédio de Ciências da Computação. Então eu acho que, falta de computador não vai ser o problema para o aluno que não tem computador em casa, não tem internet em casa (Laís – aluna do curso de Ciências Biológicas).

Quando o DA está funcionando, o computador, eu acesso no DA, mas geralmente não está. Eu vou ao laboratório de cartografia e acesso de lá. Os computadores são bons, eu não tenho uma crítica a fazer sobre isso, são bons. Tem um computador que é meio lento, tem um programinha meio pesado também neles, mas são bons. A maior parte deles é boa (Giovane – aluno do curso de Geografia).

Nota-se, todavia, que os equipamentos estavam à disposição dos alunos, mas que o acesso a eles dependia do horário de funcionamento, das condições e de suporte às máquinas.

4.3.2 Formas de relacionamento professor – aluno utilizando as TIC

Foi questionado aos professores e aos alunos o modo pelo qual se relacionam utilizando as TIC para atividades acadêmicas (ou pessoais). A pretensão de tal questionamento era a de dimensionar os usos realizados pelos professores fora de seu horário de trabalho ou o que poderia ser denominado de dissolução dos limites entre a vida privada e pública.

TABELA 39
Recursos de comunicação professor-aluno
(múltipla resposta)

Recursos de comunicação	Citações
Sistema de Gestão Acadêmica	296
<i>E-mail</i>	236
Grupo de discussão por <i>e-mail</i>	12
MSN	6
Orkut	5
Skype	2
Twitter	2
<i>Blog</i>	1
Não utiliza	1
Sem resposta	4
Total de Respondentes	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Parte significativa dos professores utiliza o Sistema de Gestão Acadêmica (SGA) para se comunicar com os alunos. Esse sistema foi citado por 296 alunos. Por meio desse sistema é possível aos professores comunicarem-se com os alunos (e vice-versa) e aos alunos: terem acesso às notas, às faltas, ao cronograma, ao plano de ensino da disciplina, dentre outras atividades acadêmicas. Além disso, é possível disponibilizar textos na plataforma, por exemplo, artigos científicos.

Além do SGA, foi dito por 236 alunos que os professores comunicam-se com eles por meio de *e-mail*. Através da observação nas três disciplinas dos cursos de Letras, Ciências Biológicas e Pedagogia, verificou-se que o *e-mail* era utilizado pelos alunos para tirar dúvidas com os professores, para lembrar os alunos das atividades a serem cumpridas, para o envio de material extra etc. Ademais, é necessário informar que, quando uma comunicação é enviada via SGA, os alunos a recebem via *e-mail* e, portanto, pode ser confundida, em alguns casos, com o uso estrito do *e-mail*.

Outros recursos foram mencionados pelos alunos, mas de forma pontual, indicando que o uso feito pelos professores das tecnologias ainda é restrito. De forma que, 12 alunos disseram que também são utilizados grupos de discussão por *e-mail*; 6 alunos indicaram o uso do MSN pelos professores; 5 apontaram o uso do Orkut; 2 mencionaram o Skype; 2 também indicaram o uso do Twitter, 1 fez menção à *blog*, 1 disse não serem utilizados recursos e 4 estudantes não responderam.

Duas professoras mencionaram a utilização do SGA para além de um recurso comunicativo, salientaram utilizar outros recursos disponíveis, por exemplo, o fórum, como forma de debater temáticas para além da sala de aula. No entanto, relatam algumas dificuldades encontradas. Destaca-se que essas iniciativas foram elaboradas pelas professoras, mas não estavam previstas nos planos de cursos, conforme a Portaria 4.059/2004.⁵⁴ De acordo com essa portaria, ficou viabilizada a oferta de 20% da carga horária a distância para cursos e disciplinas presenciais.

[...] eu vario as minhas estratégias nas disciplinas, e estou repensando o fórum, pois não é uma ferramenta fácil, não é um meio fácil de interação. Os alunos respondiam, o fórum funcionava. Primeiro, porque era avaliado, então ele não era espontâneo, era uma atividade da disciplina pontuada, uma pontuação pequena, mas pontuada. Eu ainda não conheci nas minhas experiências com fórum, nem na universidade virtual, nem no SGA, nem em outros ambientes que eu já vi uma construção tecnológica do fórum muito amigável. Eu acho todos os fóruns de difícil formatação mesmo. Difícil para que o aluno visualize o debate, acompanhe o debate, é difícil para o professor acompanhar o debate de todos. Então ele é muito trabalhoso! Ele é trabalhoso demais para que você de fato acompanhe, intervenha, instigue, para que de fato seja uma discussão virtual. Eu acho assim, me parece até mesmo por razões tecnológicas, eles aparecem como uma lista de intervenções, eles não têm muito os diálogos, é muito trabalhoso, e eu deixava sempre como uma finalização das disciplinas, um debate final das disciplinas. E, por esse excessivo trabalho, que nesse semestre achei que era melhor eu ir pelos caminhos mais convencionais. Mas quero retomar no semestre que vem. Já estou pensando como retomar semestre que vem. Talvez, não dessa maneira que eu fiz, como algo final, desde o início da disciplina já abrir um fórum, e de acordo com as questões que os alunos levantem abrir um novo, e abrir um novo. Vamos ver (Coordenadora – Disciplinas EAD).

Eu estou utilizando com eles o fórum no SGA. E eles “tão” achando muito legal, porque nenhum professor ainda tinha usado com eles. E como a turma é muito grande, não tem jeito dessas aulas pequenas que eu tenho uma vez por semana d’eu escutar todo mundo, então a gente escuta alguns e no fórum eles estão se posicionando. Todo mundo tem que se posicionar porque o fórum vale nota. É um bom começo. Tem uns lá que agora todo dia eles postam. Eu já estou com dificuldade até de dimensionar isso. Eu já tenho mais de 500 participações em 2 semanas que nós estamos com fórum. Está sendo um espaço bacana porque eu estou conseguindo ver

⁵⁴ Disponível em: http://www.unirio.br/cead/pdf/Portaria_4059.pdf. Acesso em: 22 ago. 2010.

cada aluno, o que que cada um está pensando, qual a dificuldade de cada um. Então a gente faz, com questões teóricas e práticas, entendeu? Coisas que a gente gostaria de aprofundar mais em sala de aula e não está dando tempo de aprofundar. Então acaba sendo um semipresencial, embora não seja oficialmente a proposta da disciplina, mas a gente está tendo que estender para além do horário que eles têm aqui, porque se não, eu não vou conhecer de fato esses alunos e nem saber o que precisa ser trabalhado. E eles estão gostando muito, já até estou incorporando outras coisas, já estou trazendo as dificuldades a partir disso. E eles mesmos, anteontem na outra aula eu perguntei pra eles o que eles estavam achando disso. Porque já que encontra toda semana, por que que vai discutir a distância? E muitos alunos falaram: “Oh, eu estou conhecendo melhor o meu colega a partir disso.” Porque justamente pelo fato da turma ser muito grande fica muito nos grupinhos. De repente, eu vejo e penso: “Poxa, o fulano pensa com eu.” “O fulano pensava que é uma coisa e é diferente.” Eles veem a diferença do outro. Então está sendo super-rico. [...] O pessoal participa. Eu coloquei 2 pontos só, só mesmo pra motivar. Porque eu falei: “Não quero só pelo ponto, mas será que se eu não ‘pôr’ ponto eles vão participar?” Eu coloquei 2 pontos. Mas o pessoal da manhã não está por quê? Rende muito dentro da sala de aula. Então está muito rico dentro de sala. Então eles estão participando mais pra conhecer que espaço que é esse, como que é? Então, como não estava rendendo muito, aí eu coloquei o deles pra participar dentro do fórum da Revista Nova Escola. Aí, eu senti que eles se envolveram mais. Porque aí eles conversam com pessoas de outros estados, com outros professores, com especialistas da área, está dando mais certo. Agora, no turno da noite não, “ta” indo bem entre eles mesmos (Professora do curso de Pedagogia).

A professora do curso de Pedagogia, mesmo conhecendo a Portaria n. 4.059/2004, afirma que o uso do fórum (uma ferramenta utilizada em cursos a distância) em sua disciplina se deve ao fato de poder ampliar a forma de interação entre ela e seus alunos, assim como alunos e alunos.

Ademais, utiliza o sistema institucional como um banco de dados de textos para seus alunos: artigos científicos, materiais de jornal, vídeos, *sites*, *links*. Sempre que possível compartilha informações com seus alunos.

[...] eu coloco muita coisa pra eles no SGA. Eles falam que é um dos poucos professores que fazem isso. Eu coloco materiais de apoio, coloco os textos básicos, coloco os textos complementares. Todos os textos que eu coloco pra eles têm no Xerox e no SGA. Inclusive, porque eles têm uma cota de 100 copias por mês, eles podem tirar gratuitamente, então pra isso e também pra eles arquivarem. Porque daqui a 5 anos, se eles quiserem buscar aquele texto, eles têm. No papel joga fora, não sabe onde que está. Eles vão fazendo as pastinhas, arquivando. Tem uma pasta de textos complementares também que eu coloco e, às vezes, também: *sites*, *links*, coisas interessantes, reportagens que saem ao longo do semestre sobre a temática, alguma experiência inovadora. Eu utilizo muito o SGA porque tem aquela parte de material didático para colocar [...]. E uso muito também pra comunicação. Porque tem uma parte lá de mensagens, que você pode enviar por *e-mail* ou pode colocar no próprio quadro. Antes a gente tinha celular, esse ano eles tiraram. O que foi uma pena! Mas eu sempre usei muito. Quando eu quero comunicar horário de aula, quando quero falar o

que está acontecendo: “Ah, hoje à noite vai ter uma reportagem sobre isso no canal tal”, eu coloco pra eles. Às vezes, até além da questão da tecnologia, coisas que eu acho interessante na área de educação (Professora do curso de Pedagogia).

Reforça-se que essa professora, além de utilizar recursos como forma de comunicação pessoal com seus alunos, vincula as atividades em suas práticas pedagógicas.

Na fala da Professora do curso de Pedagogia apareceu uma referência a outra forma de comunicação que a universidade possuía para comunicar com seus alunos, porém, devido a problemas contratuais com as operadoras de telefone, o serviço não é mais ofertado.

Essa mesma professora acredita que a não utilização do SGA por parte do professor deve-se a dois motivos: a falta de interesse dos professores em conhecer o sistema e a extensão do trabalho.⁵⁵

[...] às vezes, aparece no quadro do SGA e também repassam *e-mail* para os alunos. Eu acho que é um recurso que facilita muito e é pouco explorado mesmo pelos professores. Até por falta de conhecimento, de interesse. Muitos acham que não recebem pra isso: “Eu recebo pra 4 horas/aula. Eu não recebo 4 horas/aula e atender o aluno mais 10 horas, pra responder *e-mail*, pra debater em fórum, pra colocar material complementar, o material que eu preciso está ali, a bibliografia ele busca!” Eu acho que é muito mais de postura do que efetivamente de conhecimento. Acho que é desinteresse mesmo. Porque mesmo você colocando isso tudo, você estimula os alunos a buscar. Você não está dando pra ele tudo mastigado, você está instigando eles a verem outras possibilidades e trabalhos também. Igual eles fizeram agora a pesquisa de campo. Eu inverti pra essa turma. Ao invés de pôr no final, eu coloquei no início, antes da gente estudar, pra eles verem como que é e aí a gente ir associando aquelas teorias àquelas práticas. Está sendo superbacana, porque eles falam “Ah, isso eu vi lá na escola tal.” Mesmo depois da apresentação do trabalho. Coisas que na hora de fazer o trabalho eles não tinham percebido e ao longo eles vão relacionando. Alguns trabalhos que tiveram destaque a gente coloca no SGA pra compartilhar com os outros. Eu acho que é um ambiente bacana pra complementar a disciplina (Professora do curso de Pedagogia).

Dessa forma, a Professora do curso de Pedagogia desenvolve atividades educativas estimulantes, conforme compreende Mill (2010, p. 295-296):

[...] a educação também está sendo influenciada e transformando-se em função de um novo perfil de cidadão [...] ser estudante ou ser professor adquire agora nova configuração: o professor deixa de ser detentor de um

⁵⁵ Sobre a problemática do trabalho docente e o uso das tecnologias, ver: Mendes (2009), Oliveira (2007), Mill (2002, 2006).

saber válido por excelência e o aluno deixa de ser sujeito passivo do processo de ensino aprendizagem [...] do professor é exigido perfil de orientador de aprendizagem, capaz de indicar aos alunos fontes de informações/conhecimentos essenciais a sua formação.

Alguns alunos relataram que o uso do SGA pelos professores ainda é restrito, conforme depoimento de Lana (aluna do curso de História). Em sua percepção há uma distinção do uso das tecnologias, referente à idade dos professores:

Alguns usam bastante a tecnologia, a gente recebe *e-mails*. Os mais jovens usam mais e os mais velhos não usam de jeito nenhum, tanto que os *e-mails* da maioria deles estão bloqueados. A gente não tem acesso no SGA. Se você quiser se comunicar com o professor, você não tem essa oportunidade. Só ele que pode se comunicar com você, quando comunica. O que acontece muito raramente. Eu tenho sete professores hoje, eu recebi o comunicado de dois nesse período (Lana – aluna do curso de História).

Quanto ao uso de redes sociais⁵⁶ para a interação com os alunos, as professoras afirmaram ser algo desnecessário e descrevem outras formas de se relacionarem com seus alunos além do horário previsto:

[...] as redes eu acompanho, não diretamente. Até porque eu fujo disso, porque eu não quero conversar com aluno em outros ambientes. Eu já até tive. Uma vez, criei um perfil no Orkut.⁵⁷ Achei aquilo completamente sem sentido pra mim. Muitos alunos me acharam e eu não queria ser achada. Eu quero ser achada em determinados lugares pelos meus alunos, não em todos e, de fato, não achei isso interessante. Eu estou falando de outras redes, essas redes que quase que constituem como um *blog* específico, de uma área específica. Redes colaborativas, de conhecimento mesmo, postagem de material, tem uma da história, chama “Café e História”.⁵⁸ É muito legal. É muito atuante, muito ativa, bem legal. É como se fosse um *blog*, só que a estrutura é mais rica que a do *blog* (Coordenadora – Disciplina EAD).

A rede “Café e História”, mencionada pela coordenadora, traz conteúdos específicos da área de História. Nela os sujeitos que possuem perfis podem compartilhar conteúdo e trocar experiências sobre suas pesquisas.

⁵⁶ As redes sociais são definidas como um conjunto de dois elementos: atores e suas conexões. Uma rede, assim, é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem de rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões (RECUERO, 2009, p. 24).

⁵⁷ Orkut: é um site de rede social propriamente dito que alcançou popularidade entre os internautas brasileiros. Criado em 2004, por Orkut Buyukkokten, o Orkut funciona basicamente através de perfis e comunidades (RECUERO, 2009, p. 166). Disponível em: www.orkut.com. Acesso em: 20 jan. 2011.

⁵⁸ Café e História: é uma rede social baseada no modelo de web colaborativa voltada para estudantes, professores, pesquisadores ou simples apaixonados por história. Disponível em: <http://cafehistoria.ning.com>. Acesso em: 20 jan. 2011.

Para a Professora do curso de Letras, seus alunos podem encontrá-la no Currículo Lattes, plataforma criada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para cadastrar o currículo de pesquisadores e professores de todo o Brasil e, que algumas vezes, funciona como “vitrine” de publicações (artigos, livros, projetos e outros):

Eu não participo de nenhuma rede. Já fiz parte de bobagens, mas é uma questão que eu não tenho que colocar foto minha na internet, nem quero que as pessoas tenham acesso a minha vida na internet, porque se digitar meu nome você vai encontrar muita coisa a meu respeito, tem lá meu Lattes, meu currículo, trabalhos apresentados, você vai encontrar pelo menos uma página e eu acho que já tem informação suficiente. Eu conheço algumas mais, outras menos, mas eu não tenho um Twitter⁵⁹ pra ficar dizendo o que eu “tô” fazendo no meu dia a dia. Eu... pra mim, não acho importante (Professora do curso de Letras).

Tenho preguiça de Orkut, dessas redes sociais. Embora eu tive que fazer agora uma do Facebook por causa de um curso que eu fui fazer lá na ABED, que era uma oficina e todo mundo tinha que ter. Eu fiz para fazer o curso. [...] Como eu já fico muito tempo no computador, o tempo que eu tenho livre eu quero gente assim, que possa tocar, conversar, ver as pessoas e tudo mais. Acho que é extremamente importante o uso dos recursos que a gente tem hoje, no dia a dia e tudo, facilita um monte. Mas a gente não pode esquecer que a gente tem outras formas de contato também, que são tão importantes ou até mais que isso (Professora do curso de Pedagogia).

Nota-se que, para as professoras, as redes sociais são uma forma de perder tempo, uma bobagem ou algo que provoca preguiça e, também, como algo que aumenta o tempo na frente das máquinas. Ou seja, para elas é preferível não participar das redes. A ausência da participação das professoras entrevistadas indica, de certa forma, amedrontamento e, até mesmo, distanciamento de uma realidade que tem a participação de seus alunos. Apesar de serem professoras que, de algum modo, pensam e discutem as TIC, a não participação em redes sociais também pode ser entendida simplesmente por um fator geracional.

É relevante lembrar que o advento das redes sociais é parte do processo de transformação social vivenciado, sobretudo, na primeira década do século XXI, em que se permite, de acordo com Telles (2010), criação colaborativa de conteúdo, interação social e compartilhamento de informação. Essa transformação tem provocado redefinições na educação e na formação de professores. Por isso, Silva

⁵⁹ Twitter: é um site construído enquanto microblogging porque permite que sejam escritos textos de até 140 caracteres, a partir da pergunta: “O que está fazendo?” (RECUERO, 2009, p. 174). Disponível em: www.twitter.com. Acesso em: 20 jan. 2011.

(2010) afirma que “formar o educador em sintonia com esse contexto significa prepará-lo para *incluir criticamente os cidadãos no contexto sociotécnico do nosso tempo*” (p. 315, grifos nossos).

4.3.3 Leitura – Tecnologias na educação

Para além de uma perspectiva prática do manuseio das tecnologias nas licenciaturas, questionou-se aos licenciados se em algum momento do curso eles haviam realizado leituras sobre a temática, e nesse aspecto foi encontrado um dado equilibrado:

TABELA 40
Leitura – Tecnologias na educação

Referência	Frequência
Sim	142
Não	167
Sem resposta	9
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Entre os respondentes, 167 afirmaram não terem realizado leitura sobre a temática, enquanto 142 alunos afirmaram ter lido textos sobre tecnologias na educação; 9 alunos não responderam à questão. Tal preocupação se deve ao fato de que é preciso conhecer as especificidades de cada tecnologia, tendo como suporte o estudo e a leitura de possibilidades de aplicações da tecnologia na educação.

Na tentativa de localizar os cursos em que os alunos se referiam à indicação de leituras, foi realizado o cruzamento dos dados e encontrou-se como resultado:

TABELA 41
Cursos X Leitura de Tecnologia Educacional

Cursos	Leitura de Tecnologia Educacional			Total
	Sem resposta	Sim	Não	
Ciências Biológicas	2	13	30	45
Educação Física	0	6	25	31
Filosofia	3	3	18	24
Física	2	16	5	23
Geografia	1	18	19	38
História	0	17	26	43
Letras	0	7	17	24
Matemática	0	27	13	40
Pedagogia	1	35	14	50
Total	9	142	167	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

No curso de Ciências Biológicas, 13 alunos disseram ter feito leituras sobre a temática Tecnologia Educacional, 30 disseram não ter lido e 2 alunos não responderam; em Educação Física, 6 estudantes afirmaram ter lido e 25 disseram não ter lido; no curso de Filosofia, 3 alunos disseram ter lido, 18 disseram que não leram e 3 não responderam; por sua vez, 16 alunos do curso de Física disseram ter feito leitura sobre a temática, 5 disseram não ter feito e 2 alunos não responderam; no curso de Geografia, 18 alunos leram, 19 não leram e 1 não respondeu; no curso de História, 17 alunos afirmaram ter lido, 26 negaram algum tipo de leitura sobre a temática; em Letras, 7 estudantes afirmaram ter feito algum tipo de leitura e 17 disseram não ter lido; no curso de Matemática, 27 alunos realizaram leituras sobre a temática e 13 ainda não leram; no curso de Pedagogia, 35 alunas responderam positivamente à questão, 14 negativamente e 1 aluna não respondeu.

A partir dessa constatação foi possível pensar que o nível das tecnologias na formação dos professores perpassa mais sobre uma perspectiva teórica do que propriamente prática. Essa afirmação foi feita após a constatação de que apenas os cursos de Ciências Biológicas, História, Letras, Matemática⁶⁰ e Pedagogia ofereciam disciplina com o enfoque das Tecnologias na Educação. Em outras palavras, discute-se, mas não se coloca em prática na maioria das vezes. O depoimento de

⁶⁰ O Curso de Matemática oferece a disciplina no 4º período, mas neste semestre não foi oferecida. O curso de Matemática é peculiar aos demais, pois, por ter entrada anual, os semestres pares são oferecidos somente no 2º semestre.

Giovane esclarece como aconteciam os debates sobre as tecnologias em suas aulas:

Uma professora no semestre passado discutiu como prender a atenção dos alunos, ou melhor, como ensinar os alunos através das novas tecnologias. Cada um deu opinião, falando o que poderia usar e tal. Ela não chegou a concluir ou a formatar a opinião dela, ou formatar uma coisa certa ou errada. Ela deixou a gente discutir entre a gente, aí cada um falou... que tinha que usar mais vídeos, prender a atenção. Eu falei que a gente podia usar uma sala de bate-papo entre os alunos sobre as matérias, sobre as disciplinas na escola, mas aí, isso já tomaria mais tempo do professor. Então seria meio que uma utopia pensar nisso. A menos que tivesse um monitor que o professor elegeesse na turma, e ele ajudaria os outros alunos. E as dúvidas que ele não conseguisse responder, ele pegaria e levaria ao professor para o professor tirar e depois passar. Isso é só uma ideia que a gente estava discutindo ali, mais ou menos isso. Isso foi só uma aula, o semestre inteiro ela discutiu as práticas de ensino mesmo. Na verdade, ela discutiu sobre como, o que era escola pra gente, o que a escola representava e tal. Agora a gente está tendo Práticas de Ensino II, então agora vai discutir as nossas práticas de ensino dentro da escola (Giovane – aluno do curso de Geografia).

Recorda-se que no curso de Geografia não foi encontrada uma disciplina específica sobre o uso das tecnologias, mas entende-se que o aluno se refere à disciplina da licenciatura sobre práticas de ensino.

Informa-se que não foi possível relacionar os dados em que a leitura foi realizada com os períodos. No entanto, nos cursos em que são oferecidas as disciplinas com enfoque das tecnologias na educação e os alunos afirmaram não ter realizado leituras sobre o assunto, pode-se deduzir que seja por eles estarem matriculados em períodos anteriores à essa oferta.

4.3.4 Matriculados em disciplinas a distância

Questionou-se aos alunos se estavam ou estiveram matriculados em alguma disciplina ofertada a distância. Reitera-se que, de acordo com a Portaria n. 4.059/2004, as instituições de ensino superior estão autorizadas a oferecer até 20% das disciplinas a distância.

A universidade investigada oferece 81 disciplinas da graduação a distância e cursos a distância, sendo 3 graduações, 23 pós-graduações e 1 atualização. Ressalta-se,

no entanto, que as disciplinas da graduação concentram-se, principalmente, nas áreas de Ciências Econômicas, Direito e Ciências Exatas.

De acordo com os alunos, parte significativa deles ainda não se matriculou em uma disciplina a distância.

TABELA 42
Matriculados em disciplinas a distância

Referência	Frequência
Sim	27
Não	288
Sem resposta	3
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

A grande maioria dos alunos, 288 deles, afirmou nunca ter realizado uma disciplina na modalidade a distância e apenas 27 disseram estar matriculados ou já terem realizado alguma disciplina nessa modalidade. 3 alunos não indicaram a resposta. Apesar da baixa menção por parte dos licenciandos às disciplinas ofertadas a distância, a Coordenadora de Ead na universidade afirmou que

[...] teve uma época na universidade virtual, ela tem dez anos de existência, que o crescimento da universidade virtual era o crescimento do número de disciplinas a distância, cada semestre os cursos demandavam a oferta de uma disciplina a distância. Isso partia mais da própria coordenação do curso. Hoje em dia, isso relativamente estabilizou. O crescimento do número de disciplinas não é tão grande mais, ele ainda cresce, mas não é tão exponencialmente como já foi, mas o número de alunos aumenta exponencialmente. Um dos principais fatores é ajuste de grade de horários deles. Normalmente são alunos irregulares, são alunos que assumiram um estágio, então a possibilidade de fazer uma disciplina a distância folgaria o horário para outras coisas. Essa é a principal razão deles: essa flexibilidade do horário (Coordenadora – Disciplinas EAD).

A fala da coordenadora corresponde, por outro lado, às estatísticas nacionais de ampliação de cursos de educação a distância por todo o país. De acordo com o Censo Ead (2010), o número de cursos a distância alcançou a marca de 1.752 cursos, distribuídos em diversos níveis de ensino (pós-graduação, graduação, ensino médio e atualizações).

Apesar de a educação a distância estar em processo de consolidação no país, foi encontrado nos depoimentos dos alunos medo com relação a esse tipo de ensino, principalmente com a credibilidade dos cursos.

[...] me passou pela cabeça, mas eu tenho por mim, eu acredito. Mas eu tenho minhas dúvidas se isso vai ser bem visto, se a escola estiver avaliando meu currículo depois. Mas eu pessoalmente acredito. Não sei se eu faria hoje, justamente por causa dessa dúvida que ainda eu tenho da credibilidade. Não da instituição, se eu fizer, por exemplo, pela universidade que eu fiz a graduação. Eu estou olhando, lógico, mas vendo onde realmente é sério. Eu tenho receio de como é que é, se chegar outro candidato com a mesma situação minha, no mesmo curso presencial, se “num” vai ser visto com outros olhos. Então, eu tenho essa dúvida (Marcos – aluno do curso de Matemática).

A fala do aluno representa a constatação dos dados encontrados no questionário, onde foi apurado que grande parte dos alunos ainda não se matriculou em disciplinas a distância.

Visto que a educação a distância tem expandido e sido utilizada como parte da política para a formação de professores, essa modalidade de ensino tem sido questionada por diversos estudiosos. Barreto (2008), por exemplo, destaca algumas fragilidades, como a negação das condições históricas da formação e a desvinculação do ensino e pesquisa. A educação a distância no Brasil, como visto no segundo capítulo, no que tange à formação de professores, tem sido questionada por ser vista como um modelo de formação “aligeirada”.

4.3.5 Disciplina Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação

Uma das questões feitas aos estudantes refere-se à necessidade de ter no currículo da licenciatura alguma disciplina que contemplasse o estudo das tecnologias da informação e da comunicação na educação.

TABELA 43
Necessidade da disciplina na formação de professores

Referência	Frequência
Sim	206
Não	26
Indiferente	44
Não sei	37
Sem resposta	5
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Dos 318 respondentes, 206 afirmaram ser necessária uma disciplina com o foco nas tecnologias, 44 se posicionaram de maneira indiferente, 37 disseram não saber responder, 26 afirmaram não ser necessária uma disciplina com este enfoque e 5 alunos não responderam à questão.

A resposta a essa questão, de certo modo, reafirmou a justificativa desta pesquisa, pelo fato de reconhecer a importância de que durante a licenciatura ocorra o aprendizado do uso das TIC como proposta pedagógica. Reconhecendo as condições nas quais as tecnologias da informação e da comunicação foram desenvolvidas nos últimos anos, nas quais tangenciam as transformações culturais, produtivas e de produção de conhecimento, necessita-se também pensar o papel do professor nesse contexto e os conhecimentos a serem adquiridos para trabalhar nesses “novos tempos”.

Na pesquisa de Marinho e Lobato (2004), os professores das licenciaturas acreditam ser importante ter conhecimento sobre o uso das tecnologias, mas ponderam, afirmando que não deve ser prioridade na formação dos professores.

Nesta pesquisa, apesar de ter sido encontrado um dado positivo, questionou-se: Será que uma única disciplina é capaz de formar os alunos para o uso das TIC? Qual seria a melhor maneira de se apropriar de tais tecnologias?

A professora de Pedagogia acredita que sua disciplina seja mais conscientizadora para o uso crítico das tecnologias:

[...] a disciplina hoje, eu falo que ela tem sido mais uma conscientização do que efetivamente uma preparação. Aqui: “Olha, essas coisas estão acontecendo e essas coisas existem e vocês são professores ou vão ser dessas turmas desses alunos, com esse novo perfil, com esses recursos. E aí? Como que a gente vai trabalhar a partir disso? E é mais estimular o uso

mesmo. O que pode ser feito?” Essa questão mesmo do cyberbullying, por exemplo, boa parte das escolas tem vivenciado isso e não sabe como lidar com isso. Mesmo que os meninos têm acesso ao computador em *lan house*. Como que a escola tem tratado isso com eles? (Professora do curso de Pedagogia).

A professora do curso de Letras acredita que uma disciplina com o enfoque nas TIC auxiliaria os bacheréis e o licenciados em Letras, tendo em vista as necessidades atuais:

[...] As novas necessidades sociais e contemporâneas, a formação do aluno, ela deve estar [...]. A gente pensa, o colegiado do curso de Letras, que essa formação deve abranger um conhecimento em relação às novas mídias. O bacharelado do curso de Letras visa à formação do revisor de textos, então o revisor de textos, pode ser de textos acadêmicos, jornalísticos, institucional, de texto oficial; em texto midiático a gente trabalha com propagandas, com notícias, reportagens; em texto institucional o trabalho é com textos de empresas, privadas e públicas. Então, é preciso que o sujeito se aproprie das ferramentas para que ele dê conta de revisar textos desses dois ambientes, elas são necessárias para a formação, não só do revisor, mas também para o professor de línguas (Professora do curso de Letras).

Enfatiza-se, em conformidade com Hetkowski (2004), que apenas as TIC não garantem a qualidade do ensino, por isso é necessário discutir a aplicabilidade das TIC no processo de formação, tanto inicial quanto continuada.

Os alunos que em algum momento do curso tiveram a disciplina com o enfoque nas tecnologias destacaram a importância da mesma para a formação:

[...] teve uma disciplina, que foi justamente essa a que eu considero a mais importante, que foi voltada pra pesquisa do *software* da educação Matemática, Álgebra [...]. Foi uma pesquisa que cada grupo teve que pesquisar mesmo, teve que fazer apresentação na sala de aula. A disciplina, não vou lembrar o nome da disciplina não, mas teve uma disciplina realmente voltada pra utilização de *softwares* na educação Matemática. Deve ter sido no 7º período, por aí. Essa disciplina foi ótima e cada grupo produziu trabalhos que foram disponibilizados lá durante um tempo, lá no repositório que acredito que muita gente deve ter usado. Eu mesmo usei pra alguns trabalhos que eu fiz na época. Eu peguei e estudei também, mesmo o que estava fora do meu grupo, porque eu achei interessante (Marcos – aluno do curso de Matemática).

[...] eu achei uma disciplina muito significativa, principalmente no curso de licenciatura, porque eu acho que o uso da tecnologia é algo presente na sociedade e nós, educadores, precisamos levar isso pra sala de aula também, a gente não pode ficar à parte disso. E enxergar isso, num curso de licenciatura é muito bom! Porém, eu achei que foi tarde. Nós fizemos essa disciplina no 7º período, agora mudou é no 5º período, mas mesmo assim foi tarde e foi muito pouco, porque foi um semestre só. Mas ao mesmo tempo foi significativo, o professor era um professor muito

empenhado, buscou levar informações pra turma. Fazer com que interagíssemos de diversas formas. A turma foi dividida em grupo, cada grupo pesquisou algum tipo de tecnologia, alguns grupos ficaram com *softwares* educativos, outras com *blogs*, outras com mapa conceitual, outras com revista eletrônica e assim foi (Marcela – aluna do curso de Pedagogia).

Respondendo às questões: uma disciplina não é suficiente para formar professores para utilizarem as tecnologias. A proposta para o uso das TIC na formação dos professores ainda é um desafio. E a melhor forma de garantir um aprendizado para o uso dos recursos tecnológicos é proporcionar uma formação crítica, alterando o tradicional processo de ensino-aprendizagem. E como enfatiza Mendes (2009):

[...] a inclusão de disciplinas específicas nos cursos de formação pode não ser a solução para que os professores possam saber lidar com as tecnologias, mas com certeza a existência delas poderia incentivar o uso dos recursos como ferramenta de trabalho, contribuir para que se esclareça quais os benefícios e desvantagens das TIC na educação e fazer uma apresentação sobre que recursos podem ser utilizados para apoiar o processo de construção de conhecimento dos seus alunos (MENDES, 2009, p. 72-73).

Os desafios enfrentados na formação inicial dos professores, como a falta de formação de professores e a ausência de investimento em infraestrutura, geram um círculo vicioso, descrito por Marinho (2008), em que a responsabilidade em se obter informações e qualificações para o uso das tecnologias é transferida aos professores para atuarem em escolas da educação básica.

Pensando de que forma as tecnologias têm sido utilizadas na educação básica, foi questionado a professores e alunos como eles avaliam o uso das TIC nesse nível de ensino.

4.3.6 As tecnologias na educação básica

Sabe-se que as transformações ocorridas ao longo dos últimos anos alteraram também as instituições escolares – propostas curriculares, legislações, organização da gestão escolar e outros – e produziram novas experiências com o uso das TIC. No entanto, no que tange às TIC, o problema não se restringe a equipamentos disponíveis e ao acesso à internet, mas de fato ao uso.

Solicitada uma avaliação do uso das TIC na educação, foi entendido pelos respondentes que esse é um bom recurso porque possibilita a utilização de diferentes formas.

TABELA 44
Avaliação das TIC na Educação

Avaliação	Frequência
É um bom recurso para a educação porque possibilita utilizar diferentes formas de pesquisa e simulação	161
É um bom recurso, porém subaproveitado	57
É um recurso que não contribui para a qualidade do ensino	5
É um recurso pouco disponibilizado	18
Não tenho opinião formada	67
Sem resposta	10
Total	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Foi mencionado por 161 alunos que as TIC são um bom recurso, pois possibilita a utilização de diferentes formas de pesquisa e de simulação; 57 alunos entendem as TIC como um bom recurso, porém subaproveitado; 5 estudantes disseram que as TIC não contribuem para a qualidade do ensino; 18 entendem que é um recurso pouco utilizado e 67 indicaram não ter opinião formada.

Lembrando que o uso das tecnologias depende da significação que é dada a ela, entende-se que cabe ao professor explorar as potencialidades das TIC em seu planejamento. Dessa forma, defende Laranjo (2008), faz-se necessário que o educador realize não só cursos instrumentais, mas que obtenha uma formação tecnológica educativa de embasamento científico, de modo que o docente tenha condições de agregar a sua prática pedagógica.

Aliás, a formação dos professores é um dos principais problemas apontados pelos alunos, para melhorar o uso das TIC na educação básica. Mas antes desse aspecto, os equipamentos também se constituem como problemático.

TABELA 45
O que é necessário para o uso das TIC na Educação Básica
(múltipla resposta)

Necessidades	Citações
Equipamentos de qualidade	259
Formação de professores	255
Espaço disponível para laboratórios	217
Profissional especializado em TIC	148
Não sei responder	18
Sem resposta	7
Outros	4
Não acho necessário	3
Total de Respondentes	318

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Entre as respostas mais citadas estão: os equipamentos de qualidade e a formação de professores para utilizar as tecnologias. Os equipamentos de qualidade foram sugeridos por 259 alunos, enquanto a formação de professores foi referida 255 vezes. Além disso, 217 alunos indicaram ser necessário espaço disponível para laboratórios; 148 alunos colocaram que é necessário a escola disponibilizar um profissional especializado em TIC. Entre os respondentes, 18 não souberam se posicionar; 7 não responderam à questão; 4 consideraram serem necessárias outras mudanças e 3 disseram não achar necessário.

Diante dos problemas ressaltados, destaca-se que a formação dos professores se constitui como um desafio constante e ainda não superado, talvez pela manutenção da centralidade do professor no processo de ensino-aprendizagem, como destaca Sancho (2006): “[...] a principal dificuldade para transformar os contextos de ensino com a incorporação de TIC diversificadas parece se encontrar no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola é centrada no professor” (SANCHO, 2006, p. 19).

A formação de professores também foi destacada por Kenski (2007), ao afirmar que não basta instrumentalizar o professor, é preciso que esse profissional reconheça as possibilidades e os limites para utilizá-las, de acordo com o grupo de alunos que atende. E, assim, seria necessária uma mudança na postura do professor, que

passaria a indicar aos alunos as múltiplas possibilidades de alcançar o conhecimento.

Desse modo, conforme Belloni (1998), a formação de professores adquiriria duas novas propostas, centradas na pesquisa e na reflexão constante sobre a prática pedagógica e na construção de uma relação mais horizontal entre professores e alunos.

Retomando as questões norteadoras deste trabalho, entende-se que: as tecnologias têm sido ainda utilizadas de forma incipiente na formação de professores. As mudanças mais aparentes do uso das TIC na universidade se destacam pelo uso administrativo, em que é possível a funcionários, professores e alunos controlarem suas atividades.

Os projetos para utilizar as TIC na formação de professores ainda são restritos, privilegia-se o teórico em face da prática. Dos 9 cursos investigados, em apenas 4 se perseguia um uso pedagógico das tecnologias. Nos outros o uso se dimensionava para uma perspectiva instrumental, como, por exemplo, de *softwares* matemáticos para a construção de gráficos. Assim, entende-se que a articulação entre o instrumental e o pedagógico ainda se encontra distante. Há opções e não conjugações. Ou se realiza de forma instrumental, como nos cursos de Física, ou de modo pedagógico, como no curso de Pedagogia. Lembrando-se de que na educação básica privilegia-se o uso pedagógico permeado pelo instrumental.

Assim, ressalta-se que o espaço da formação inicial se constitui como um excelente espaço para a qualificação do professor para o uso das tecnologias, onde é possível construir debates, elaborar propostas pedagógicas e conhecer diferentes usos desses recursos para a educação. No entanto, também deve ser destacado que esse é um espaço restrito e finito, enquanto as possibilidades de uso das TIC são demasiadas. Assim, a formação inicial se qualifica como um local gerador de potencialidades, limitado por planos de ensino, grade curricular e políticas educacionais.

5 CONCLUSÕES (em movimento e em transformação)

No ano de 1964, Bob Dylan renunciava a mudança dos tempos em uma de suas canções *The Times They Are a-Changin*.⁶¹ Os versos de Dylan: “*Come gather 'round people wherever you roam and admit that the waters around you have grown, and accept it that soon you'll be drenched to the bone.*”⁶² Naquela época, Dylan dizia da mudança cultural e do rompimento de antigas estruturas sociais, mas ao transpormos essa canção para a atualidade, ela se encaixa perfeitamente às mudanças vivenciadas nos dias atuais, principalmente no que se refere ao uso das tecnologias e de como ainda há resistência a usar esses recursos: aceite ou encharque-se. Em uma das estrofes, o compositor convoca pais e mães a participarem da “nova era”:

*Come mothers and fathers throughout the land and don't criticize what you can't understand your sons and your daughters are beyond your command your old road is rapidly agin(g)'. Please get out of the new one if you can't lend your hand for the times they are a-changin' (DYLAN, 1964).*⁶³

Dylan se refere a uma outra era, mas de todo o modo a canção evoca o pensamento sobre as transformações sociais ocorridas nos últimos anos. Fala sobre a resistência de pais e mães ou do que poderia se entender como as gerações anteriores.

Por meio da canção de Dylan, entende-se que as mudanças atuais ocorridas na sociedade e descritas neste trabalho, sobretudo devido ao uso das diversas tecnologias da informação e da comunicação, ainda provocam resistência.

Não há como negar as mudanças ocorridas nos últimos anos provocadas por alterações econômicas, políticas, culturais, sociais e educacionais. O desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação e a sua aplicabilidade em diferentes espaços têm proporcionado alterações rápidas e constantes no mundo contemporâneo.

⁶¹ Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=B_oJPnSaPIQ. Acesso em: 20 ago. 2010.

⁶² Ou algo como: Reúnam-se, pessoas, onde quer que estejam, e admitam que as águas ao nosso redor estão se elevando. Aceitem isso rápido, pois logo vocês estarão encharcados até o osso.

⁶³ Ou algo como: Venham mães e pais de toda a terra e não critiquem o que não podem entender, seus filhos e filhas estão além de seu comando, sua velha estrada está rapidamente envelhecendo. Por favor, saiam da nova se não puderem dar uma mãozinha, pois os tempos estão mudando.

No entanto, percebeu-se durante a investigação ser possível às instituições de ensino se “encharcarem”. Elas ainda se revestem de barreiras protetoras e impermeáveis que controlam a chegada dos recursos tecnológicos nas escolas e nas universidades. Acima de tudo, há um conservadorismo diante de novas propostas para o ensino. Nessa pesquisa, foram encontradas ações individuais e isoladas de professores e verificou-se que o uso das tecnologias na universidade ainda é incipiente, mesmo estando previsto em propostas governamentais.

Sociólogos, filósofos, comunicadores e educadores têm ressaltado como o uso das tecnologias da informação e da comunicação potencializaram as transformações na sociedade, e ressaltam que o manuseio delas depende da significação dada a elas. Hoje, há uma rápida disseminação das informações e foi estabelecida uma forma coletiva e colaborativa de compartilhar informação e conhecimento, pelo menos no ciberespaço. No entanto, as instituições escolares, sejam de nível básico ou superior, ainda estão longe de se apresentarem como comunidades aprendentes⁶⁴ e colaborativas, conforme sugere Bonilla (2009) e outros autores.⁶⁵

Entendeu-se que houve uma mudança na estrutura da instituição com a implantação de recursos (computadores, projetores e outros). Porém, mais do que as tecnologias como elementos estruturantes da prática educativa, conforme propõe Bonilla (2009), o que deve ser modificado são as relações estabelecidas entre professores e alunos; uma relação construída historicamente, muito antes da chegada das TIC às escolas. Através dessa nova relação, o professor assume um papel de colaborador. Um professor que seja capaz de selecionar, estabelecer meios e estratégias com materiais mais adequados a cada nível de ensino ou de acordo com as necessidades de seus alunos. É preciso que o professor domine o conteúdo e conheça os recursos a serem utilizados, trazendo uma proposta criativa e que proporcione a construção coletiva do conhecimento e que, sobretudo, respeite os tempos individuais de compreensão das atividades e da resolução dos problemas. Tal ideal ainda está longe de ser alcançado, os projetos existentes inteligentes ainda

⁶⁴ Organização aprendente: sistema flexível e gerador de conhecimento, que estimula a aprendizagem colaborativa entre seus membros e, nesse sentido, a capacidade de aprendizagem da própria comunidade, na medida em que aprende a refletir sobre os processos de construção do conhecimento.

⁶⁵ Ver Freitas (2009, 2010), Corrêa (2006), Mendes (2009), Marinho (2004, 2008), Marques Neto (2006), Arruda (2009), Mill (2010), Valente (2010), Silva (2010) e outros.

são alternativos e, por outro lado, ainda há uma publicização de vantagens em se informatizar (apenas) as escolas com recursos de última geração.

Nessa investigação foi constatado que as TIC têm sido mais utilizadas como ferramentas administrativas do que de fato como apoio instrucional, conforme salienta Marques Neto (2006). O uso feito é muitas vezes institucional, por via do Sistema de Gerenciamento Acadêmico, onde os alunos acessam notas e faltas, recebem mensagens de colegas e professores, buscam ofertas de estágios e também conteúdos de disciplinas; quando muito, algum professor propõe discussões via fórum na própria plataforma do SGA.

O objetivo da pesquisa não foi o de constatar a ausência das TIC na formação, mas sim de observar e perceber o nível do uso dessas tecnologias. Contudo, foi verificado, ainda, um uso incipiente nos cursos de licenciatura. A infraestrutura, de acordo com o relato de alunos e professores entrevistados, deixa a desejar, assim como a ausência de projetos que permitam a utilização dos recursos tecnológicos. Em seus depoimentos, alunos e professores acreditam que a infraestrutura poderia ser melhorada com a compra de equipamentos atualizados (lousa digital, tablets, *softwares* educativos, computadores atualizados e outros), e que projetos interdisciplinares que visassem ao uso de recursos tecnológicos ajudariam na troca de informações. Para os sujeitos da pesquisa os projetos nos cursos de licenciatura com o uso de recursos tecnológicos ainda são incipientes, seja em disciplinas ofertadas presencialmente ou a distância, apesar de serem considerados como algo importante e necessário à formação dos professores.

Há o uso das tecnologias, mas ainda pouco voltado para a educação. Muitas vezes, os projetos preveem um uso instrumental dos recursos, com a aprendizagem de editores de textos, de imagens, e abrem mão do uso pedagógico dos recursos e das possibilidades interativas que esses recursos oferecem.

Na maioria das vezes, não foram encontradas propostas interdisciplinares em que o uso das tecnologias fosse privilegiado, ao contrário, foi constatada a reclusão das disciplinas às suas próprias cadeiras. Apenas no curso de Biologia a disciplina propunha que os alunos pensassem atividades a serem desenvolvidas utilizando as tecnologias, utilizando o conteúdo aprendido em disciplinas teóricas do mesmo semestre.

Não há espaço para a criatividade, isso pôde ser percebido inclusive pela geografia da sala de aula, em que os alunos se dispõem ainda como no começo do século XX. Salvo rara exceção, no curso de Pedagogia, em que a professora propunha atividades dialogais onde todos pudessem ser vistos e ouvidos.

Conforme orientações governamentais, o que se quer hoje não é saber se o professor é capaz de operar minimamente os equipamentos que, diga-se de passagem, é um conhecimento que se espera que ele já tenha o domínio. Mais do que isso, se espera um professor com uma postura crítica diante dos equipamentos e que saiba operar os recursos, realizar interconexão de recursos e reconhecer as reais necessidades de se utilizar determinado recurso.

Hoje, em uma universidade privada, a questão da formação docente que utilize as tecnologias não está centrada na falta de acesso ou na falta de recursos básicos para se desenvolver atividades, porque se reconhece que o recurso existe e o acesso é amplo, no entanto, falta uma reformulação da perspectiva do ensino, da dinâmica e dos métodos das atividades. Tais mudanças são desejadas desde que as tecnologias da informação e da comunicação foram trazidas à educação, há pelo menos 30 anos.

Não se deve mais ser questionado sobre o uso de recursos tecnológicos na educação, eles estão em todas as partes e não cabe à educação resistir. Contudo, sabe-se que os recursos não são a panaceia para os problemas educacionais e, por isso, ficam as questões que não devem ser abandonadas: Como introduzir o uso desses recursos tecnológicos? Ou como trabalhar com crianças, jovens e adultos?

Reconhece-se que tem sido realizado o revestimento de atividades antigas com novos acabamentos. Nesse sentido, o que se deseja: o ensino de informática ou o ensino pela informática? Certamente, a segunda opção. O que se quer é um ensino que proponha o uso de diversos recursos, de forma crítica, que agregue novos valores, que reconheça os tempos distintos dos indivíduos e que, sobretudo, proporcione um ensino que valorize as ações humanas.

As mudanças possíveis proporcionadas pelo uso do computador ainda não ocorreram, nas escolas e na formação dos professores.

As tecnologias da informação e da comunicação no processo educativo podem ser capazes de processar, armazenar, recuperar e apresentar incansavelmente as informações necessárias. Contudo, elas são mais um meio de auxiliar o processo educacional, uma forma de produzir materiais, e jamais devem ser encaradas como um fim em si mesmas.

Ressalta-se que não está se falando de uma formação instrucional ou tecnicista do uso do computador na formação docente. E, sim, de um uso crítico, consciente e criativo que permita aos futuros professores questionar, criar projetos, seus próprios materiais, estabelecer parcerias, tendo o computador como ferramenta. Está se falando de uma formação crítica que faz com que o sujeito perceba o contexto em que vive, compreenda as relações sociais atualmente estabelecidas, perceba as distinções de perfil de seus alunos para a escola que temos hoje. Assim, será que a formação dos professores utilizando as TIC tem caráter propositivo? São dadas aos estudantes possibilidades de criar, de pensar, de compreender a realidade em que vivem e estimular a criatividade? No que foi encontrado, infelizmente, não.

REFERÊNCIAS

- A QUESTÃO humana (La Question humaine). Direção: Nicolas Klotz. França: Imovision, 2007. 1 DVD (143 min.), son., color., legendado.
- ALMEIDA, F. J. **Educação e Informática**: computadores na escola. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 19.
- ANDRADE, P. F.; LIMA, M. C. M. **Projeto EDUCOM**. Brasília: MEC/OEA, 1993.
- ANDRÉ, M. E. D. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago.-dez. 2009.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez/Unicamp, 2006.
- ARRUDA, E. Relações entre Tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão da aprendizagem escolar contemporânea. In: FREITAS, M. T. A. **Cibercultura e Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 13-22.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Censo ead.br**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.
- BARRETO, R. G et al. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan.-abr. 2006. p. 31-42.
- BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre expansão e redução. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 919-937, out. 2008. Edição especial.
- BAUMGARTEN, M. Tecnologia. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. p. 288-292.
- BELLONI, M. L. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100, p. 143-162, dez. 1998.
- BELLONI, M. L. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 287-301, jul.-dez. 2003.
- BIELSCHOWSKY, C. E. Tecnologia da Informação e Comunicação das Escolas Públicas Brasileiras: O Programa Proinfo Integrado. **Revista E-Curriculum**, São

Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-35, dez. 2009. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>
Acesso em: 7 fev. 2011.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1991.

BONILLA, M. H. S. Escola Aprendente: comunidade em fluxo. In: FREITAS, M. T. A. **Cibercultura e Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 23-40.

BORGES, J. L. **Esse Ofício do Verso**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

BRASIL. **Lei 4.024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 7 fev. 2011.

BRASIL. **Lei 5.540/68**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.fiscosoft.com.br/indexsearch.php?PID=502>
Acesso em: 7 fev. 2011.

BRASIL. **Lei 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm Acesso em: 7 fev. 2011.

BRASIL. **Lei 7.044/82**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128264/lei-7044-82> Acesso em: 7 fev. 2011.

BRASIL. **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 14 jul. 2010.

BRASIL. **Portaria n. 522/1997**, de 9 de abril de 1997. Dispõe sobre a criação do Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo, com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal. Disponível em: <http://www.cipedya.com/doc/150592>. Acesso em: 22 fev. 2011.

BRASIL. **Decreto 3.276/1999**, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. 1999a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Acesso em: 7 fev. 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 115/1999**, de 10 de agosto de 1999. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p53.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 21/2001**, de 6 de agosto de 2001. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13272:parecer-cp-2001&option=com_content&view=article. Acesso em: 23 fev. 2011.

BRASIL. **Lei 10.260/2001**, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. 2001b. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil/leis/LEIS.../L10260.htm. Acesso em: 22 fev. de 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001**, de 8 de maio de 2001. Trata das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001c. Disponível em: http://www.uff.br/biologiauff/index_arquivos/Parecer-CNE-CP-9-2001.pdf Acesso em: 23 nov. 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 18.02.2002, publicado no DOU em 09.04.2002. 2002a. Disponível em: http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2002/res_2002_0001_CP_retificacao_formacao_professores.pdf. Acesso em: 23 nov. 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2009.

BRASIL. **Portaria 4.059**, de 10 de dezembro de 2004. Resolve que as instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. Disponível em: http://www.ead.uems.br/file.php/1/Legislacao/Portaria_4059.pdf. Acesso em: 23 abr. 2011.

BRASIL. **Lei 5.800/2006**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm Acesso em: 25 fev. 2011.

BRASIL. **Decreto 6.300/2007**, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm. Acesso em: 7 fev. 2011.

BRASIL. **Decreto 6.424/2008**, de 4 de abril de 2008. Altera e acresce dispositivos ao Anexo do Decreto n. 4.769, de 27 de junho de 2003, que aprova o Plano Geral de Metas para a Universalização do Serviço Telefônico Fixo Comutado prestado no Regime Público – PGMU. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Ato2007-2010/2008/Decreto/D6424.htm>. Acesso em: 7 fev. 2011.

BRASIL. **Lei 11.684**, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Publicado no DOU de 3/6/2008. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 14 fev. 2011.

BRASIL. **Decreto 6.755/2009**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. 2009a. Disponível em: www.planalto.gov.br/.../Decreto/D6755.htm. Acesso em: 24 fev. 2011.

BRASIL. **Portaria Normativa 16/2009**, de 23 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência. 2009b. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo2088.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2011.

BRASIL. **Lei n. 12.202/2010**, de 14 de janeiro de 2010. Altera a Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. Permite abatimento de saldo devedor do FIES aos profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família; utilização de débitos com o INSS como crédito do FIES pelas instituições de ensino; e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/.../Lei/L12202.htm. Acesso em: 22 fev. 2011.

BRASIL. **Portaria Normativa MEC 2/2011**, de 19 de janeiro de 2011. Regulamenta o processo seletivo do Programa Universidade para Todos referente ao primeiro semestre de 2011 e dá outras Providências. Disponível em: http://www.sinepe-mg.org.br/bisnoticia/admin/arquivos/PORTARIA_NORMATIVA_MEC_2.pdf. Acesso em: 22 fev. 2011.

BRZEZINSKI, I. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRZEZINSKI, I. (coord.). **Formação de Profissionais da Educação (1997 – 2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BURGESS, R. G. **A pesquisa de Terreno: uma introdução**. Oeiras (Portugal): Celta Editora, 1997.

CAMARGO, A.; MAUÉS, O. As mudanças no mundo do trabalho e a formação dos profissionais de educação no contexto da LDB: o currículo em questão. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos Pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008. p. 215-234.

CARTIER-BRESSON, H. **Henri Cartier-Bresson: O Fotógrafo**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação – economia, sociedade e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CHESNAIS, F. **A Mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CORRÊA, J. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino aprendizagem. In: COSCARELLI, C. V. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 43-50.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 9-30.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico: Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CUNHA, M. I. Profissionalização Docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 127-148.

CURY, C. R. J. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 125-141.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 1998.

DOURADO, L. F. Política e Gestão da Educação Superior a Distância: Novos Marcos Regulatórios? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Edição especial.

DRAIBE, S. M.; PEREZ, J. R. R. O Programa TV Escola: Desafios à Introdução de novas tecnologias. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 27-50, mar. 1999.

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor** (org.). Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, M. H. M; FRADE, I. C. A. S. Alfabetização e letramento em contextos digitais: Pressupostos de avaliação ao software HagáQuê. In: RIBEIRO, A. E. et al. (orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010. p. 15-27.

FIDALGO, F. S. **Relações Sociais, Corporativismo e Trabalho Docente**: avaliação crítica e proposições conceituais para o estudo dos processos de profissionalização e proletarização dos professores. 1993. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – FAE, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

FIDALGO, F. S. R; FIDALGO, N. L. R. Acumulação flexível e sociedade do conhecimento: entre o perene e o efêmero. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, 2006. p. 57-67.

FIDALGO, N. L.; FIDALGO, F. S. Reflexos sociais da lógica de competências: o processo de individualização em foco. IN: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. **Educação Profissional e a lógica de competências**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 17-70.

FRANÇA, J. L; VASCONCELLOS, A. C. **Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas**. 8. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos e formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, H. C. L. 10 anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação. In: SOUZA, J. V. A. (org.). **Formação de Professores para a Educação Básica**: Dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREITAS, M. T. A. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In: FREITAS, M. T. A. **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 57-74.

FREITAS, M. T. A. Convergências entre EaD e o ensino presencial na formação de professores. In: DALBEN, A. I. L. F. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 354-372.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 31., 2008, Caxambu, MG, 2008.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/Atratividade%20da%20Carreira%20Docente%20no%20Brasil%20FINAL.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

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

GUIA DO VESTIBULAR. Cursos de Graduação Presenciais e a Distância. Universidade, 2010.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HETKOWSKI, T. M. **Políticas públicas: Tecnologias da Informação e da Comunicação e Novas Práticas Pedagógicas**. 2004. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

HOBBSAWM, E. **Era dos Extremos: O breve século XX. 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HYPOLITO, A. M. Trabalho Docente e Profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-100.

INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico: Censo da Educação Superior de 2009**. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf. Acesso em: 5 jan. 2010.

KARSENTINI, T. Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 181-199.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, V. M. Educação e comunicação: intercomunicação e convergências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 647-666, out. 2008. Edição especial.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educ. e Soc.**, v. 19, n. 63, p. 105-125, ago. 1998.

LARANJO, J. C. **Informatização da rede municipal de ensino de Belo Horizonte: uma análise do seu impacto sobre o trabalho docente**. 2008. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

LELIS, I. A construção social da prática docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M; LESSARD, C. **O Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 54-66.

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

LOBO, H. H. O; DIDONET, V. LDB: últimos passos no Congresso Nacional. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 39-52.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas da atividade humana**. Temas de Ciências Humanas. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda, 1978.

MACHADO, L. R. de S. **Polissemias do trabalho: diferenças em leituras e interlocuções com a tecnologia**, 2009. Mimeografado.

MALDONADO FILHO, E. Marx e o capitalismo contemporâneo. In: PAULA, J. A. de (org.). **Adeus ao desenvolvimento a opção do governo Lula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 373-404.

MARCELO, C. Pesquisa sobre Formação de Professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, set.-dez. 1998.

MARINHO, S. P. P.; LOBATO, W. **A tecno-ausência na formação inicial do professor contemporâneo: motivos e estratégias para a sua superação**. O que pensam os docentes das licenciaturas? Relatório de pesquisa, CNPq, 2004. 110 p.

MARINHO, S. P. P. **As tecnologias digitais no currículo da formação inicial de professores da educação básica: o que pensam os alunos de licenciaturas**. Relatório de Pesquisa, FIP/PUC Minas, 2008. 114 p.

MARQUES NETO, H. T. A tecnologia da informação na escola. In: COSCARELLI, C. V. (org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 51-64.

MARX, K. Terceiro Manuscrito: propriedade privada e trabalho. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da Educação e Formação de Professores. **Caderno de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MAZZEU, L. T. B. A política de Formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e metodológicos. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 32., 2009, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 2009.

MENDES, E. C. **Tecnologias da informação e da comunicação na formação dos pedagogos: um olhar sobre o curso de Pedagogia da UFMG**. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MENEZES, S. B. Novas Tecnologias de Informação e de Comunicação. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. (orgs.). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, 2000. p. 225.

MILL, D. S. **Estudos sobre os Processos de Trabalho em Sistemas de Educação a Distância Mediada por Tecnologias da Informação e da Comunicação**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MILL, D. S. Educação a distância e o Trabalho Docente Virtual: sobre tecnologias, espaços, tempos, gênero e coletividade na idade média. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MILL, D. S. Reflexões sobre a formação de professores pela/para educação a distância na contemporaneidade: convergências e tensões. In: DALBEN, A. I. L. F. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 295-314.

MINAS GERAIS. **Lei 10.254**, de 20 de junho de 1990. Institui o regime jurídico único do servidor público civil do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.almeidamelo.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=3615&Itemid=36. Acesso em: 20 abr. 2011.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

O CORTE (Le Couperet). Direção: Costa Gravas. Bélgica, França, Espanha: K. G. Productions, 2005. 1 DVD (122 min.), son., color., legendado.

OLIVEIRA, R. **Informática educativa**: dos planos e discursos à sala de aula. Campinas: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educativas e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-38.

OLIVEIRA, W. L. **O Docente do Ensino Médio e as Tecnologias da Informação e da Comunicação**: análise de possíveis alterações no processo de trabalho. 2007. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

OLIVEIRA, F. O avesso do avesso. **Piauí**, São Paulo, n. 37, p. 60-62, out. 2009.

OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. A reforma da educação superior e os seus desdobramentos nas universidades federais: tópicos para um debate. **Série Estudos** – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande-MS, n. 16, p. 79-92, jul.-dez. 2003.

OLIVEIRA, M. A. M.; TOSTA, S. F.; XAVIER, A. A informática na educação – Um estudo do Proinfo em Belo Horizonte. In: COSTA, J. W.; OLIVEIRA, M. A. M. (org.). **Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p. 39-80.

OLIVEIRA, M. A. M; FIDALGO, F. S. R. **Observatório do Trabalho Docente**. Relatório de pesquisa, FAPEMIG, 2009.

PAULA, J. A. A longa servidão: a trajetória do capitalismo no Brasil. In: PAULA, J. A. (org.). **Adeus ao desenvolvimento a opção do governo Lula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 17-35.

PAULANI, L. M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da Educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 67-107.

PEREIRA, J. E. D.. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.**, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PEREIRA, S. M. Formação de Docentes para a Educação Básica no contexto das exigências do mundo do trabalho: novas (ou velhas) propostas? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 105-116, jul.-dez. 2008.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade, teoria e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: A ruptura do Espaço Social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 19-42.

PINTO, Á. V. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 1.

PRETTO, N.; PINTO, C. C. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 19-42, jan./abr. 2006.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RICCI, C. S. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a formação de professores. In: SOUZA, J. V. A. (org.). **Formação de Professores para a Educação Básica: Dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 159-174.

RODRIGUEZ, M. V.; VARGAS, M. B. A formação de professores na América Latina: um balanço dos debates nos fóruns internacionais 1966 – 2002. In: RODRIGUEZ, M. V.; VARGAS, M. B. (org.). **Políticas Educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro Editora/UCDB, 2008. p. 37-56.

SACRAMENTO, W. P. **Estágio Supervisionado**: eixo centro na formação inicial de professores. 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, FaE – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SADALA, P.; MACHADO, L. Tecnologia. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. (orgs.). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: NETE/ FAE/UFMG, 2000. p. 322-323.

SANCHO, J. M. Da tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J. M. et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-43.

SANTOS, E. T. A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GT de Formação de Professores e Educação e Comunicação da ANPED – 2000 a 2008. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 32, 2009, Caxambu, MG, 2009

SANTOS, H. M. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 28, 2005, Caxambu, MG, 2005.

SANTOS, O. J. Fundamentos da relação trabalho e educação. **Trabalho & Educação - Revista do NETE**, n. 9, p. 27-35, jul.-dez. 2001.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira**: Estrutura e Sistema. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SEVERINO, A. J. Os embates da Cidadania: Ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB Interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-68.

SILVA, M. Formação de professores para docência online: uma pesquisa interinstitucional. In: DALBEN, A. I. L. F. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 315-332.

SOUZA JUNIOR, H. P. Centralidade Ontológica do trabalho ou centralidade da informação e do conhecimento nos processos de formação humana? **Proposições**, v. 19, n. 2 (56), p. 163-179, maio-ago. 2008.

SUDBRAK, E. M. Mapas da formação docente pós-LDB: regulação ou emancipação. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a13.htm>. Acesso em: 2 jun. 2011.

TARCIA, R. M. L; COSTA, S. M. C. Contexto da educação a distância. In: CARLINI, A. L.; TARCIA, R. M. L. **20% a distância e agora?** Orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010. p. 3-16.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho Docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TAVARES, N. R. B. **História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos.** 1997. Disponível em: <http://quimica.fe.usp.br/textos/tics/ticspdf/neide.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2010.

TELLES, A. **A revolução das mídias sociais:** cases, conceitos, dicas e ferramentas. São Paulo: M. Books do Brasil, 2010.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

VALENTE, J. A. A interação entre aprendizes nas comunidades virtuais de aprendizagem: oportunidades de aprender e identificar talentos. In: DALBEN, A. I. L. F. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 230-250.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Técnicas de ensino:** por que não? 17. ed. Campinas: Papirus, 1991.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, M. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

<p>13. Qual a escolaridade de sua mãe?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sem escolaridade</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Fundamental incompleto</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Fundamental completo</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Ensino médio completo</p> <p>f. <input type="checkbox"/> Ensino técnico profissional completo</p> <p>g. <input type="checkbox"/> Ensino técnico profissional incompleto</p> <p>h. <input type="checkbox"/> Curso superior incompleto</p> <p>i. <input type="checkbox"/> Curso superior completo</p> <p>j. <input type="checkbox"/> Pós-Graduação</p> <p>k. <input type="checkbox"/> Não sei informar</p>	<p>14. Qual a escolaridade de seu pai?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sem escolaridade</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Fundamental incompleto</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Fundamental completo</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Ensino médio completo</p> <p>f. <input type="checkbox"/> Ensino técnico profissional completo</p> <p>g. <input type="checkbox"/> Ensino técnico profissional incompleto</p> <p>h. <input type="checkbox"/> Curso superior incompleto</p> <p>i. <input type="checkbox"/> Curso superior completo</p> <p>j. <input type="checkbox"/> Pós-Graduação</p> <p>k. <input type="checkbox"/> Não sei informar</p>
<p>15. Qual a região de sua residência?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Belo Horizonte</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Cidades do interior de Minas Gerais</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Outros Estados</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Outros Países</p>	<p>16. Qual a sua opção de graduação?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Licenciatura</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Bacharelado</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Licenciatura e bacharelado</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Ainda não decidi</p>
2ª parte: Formação e Trabalho	
<p>17. Você tem pretensão de ser professor?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim. Por quê? _____</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Não.</p>	
<p>18. Você tem alguma experiência em docência?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Não.</p>	<p>19. Em qual/ quais nível/ níveis ou modalidades de ensino? (Assinale quantas opções forem necessárias)</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Educação Infantil</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Ensino Médio</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Cursinho pré-vestibular</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Educação Profissional</p> <p>f. <input type="checkbox"/> Educação de Jovens e Adultos (EJA)</p> <p>g. <input type="checkbox"/> Outros</p> <p>h. <input type="checkbox"/> Não possuo experiência</p>
<p>20. Situação de trabalho:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Desempregado</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Empregado</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Outros</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não se aplica</p>	<p>21. Quais são suas expectativas profissionais futuras? (Assinale quantas opções forem necessárias)</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Continuar no magistério</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Começar a lecionar</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Trabalhar em outra área</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Fazer concurso público para a área de formação</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Fazer concurso para outras áreas</p> <p>f. <input type="checkbox"/> Realizar um curso de pós-graduação presencial</p> <p>g. <input type="checkbox"/> Realizar um curso de pós-graduação a distância</p> <p>i. <input type="checkbox"/> Outros. Especificar _____</p>
3ª parte: Formação e Informação	
<p>22. Meios de informação e entretenimento: (Assinale quantas opções forem necessárias)</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Jornais</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Revistas</p> <p>c. <input type="checkbox"/> TV</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Livros</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Rádio</p> <p>f. <input type="checkbox"/> Internet</p> <p>g. <input type="checkbox"/> Teatro</p> <p>h. <input type="checkbox"/> Cinema</p> <p>i. <input type="checkbox"/> Outros: _____</p>	<p>23. Hábitos de leitura: (Assinale quantas opções forem necessárias)</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Obras literárias</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Obras de ficção</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Biografias</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Livros técnicos</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Livros de autoajuda</p> <p>f. <input type="checkbox"/> Não tenho hábito de leitura</p> <p>g. <input type="checkbox"/> Outros: _____</p>

<p>24. Número de livros lidos por ano:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> 1 a 3 livros</p> <p>b. <input type="checkbox"/> 4 a 6 livros</p> <p>c. <input type="checkbox"/> 7 a 10 livros</p> <p>d. <input type="checkbox"/> 10 ou mais livros</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Não leio</p>	
<p>25. Forma de usufruir o tempo livre? (Assinale quantas opções forem necessárias)</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Descansa</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Passeios com a família e/ou companheiros e amigos</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Pratica atividade física</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Assiste à televisão</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Lê livro, jornal, revista</p> <p>f. <input type="checkbox"/> Acessa a grupos na internet</p> <p>g. <input type="checkbox"/> Cuida da família e de si</p> <p>h. <input type="checkbox"/> Vai ao cinema</p> <p>i. <input type="checkbox"/> Vai ao teatro</p> <p>j. <input type="checkbox"/> Participa de atividades religiosas</p> <p>k. <input type="checkbox"/> Participa de atividades políticas</p> <p>l. <input type="checkbox"/> Vai à igreja</p> <p>m. <input type="checkbox"/> Vai a museus, parques</p> <p>n. <input type="checkbox"/> Realiza cursos</p> <p>o. <input type="checkbox"/> Viaja</p> <p>p. <input type="checkbox"/> Outros. Especificar _____</p>	
<p>26. Possui computador em casa?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Não</p>	<p>27. Quantos computadores?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> 1</p> <p>b. <input type="checkbox"/> 2</p> <p>c. <input type="checkbox"/> 3</p> <p>d. <input type="checkbox"/> 4 ou mais</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Não possui</p>
<p>28. Há quanto tempo possui computador:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> 1 a 3 anos</p> <p>b. <input type="checkbox"/> 4 a 6 anos</p> <p>c. <input type="checkbox"/> 7 a 10 anos</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Mais de 10 anos</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Não possui</p>	<p>29. Possui internet em casa?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim.</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Não.</p>
<p>30. Qual a forma de acesso à internet em casa?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Rádio</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Modem móvel</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Cabo</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Discada</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Outros</p> <p>f. <input type="checkbox"/> Não se aplica</p>	<p>31. Local de acesso ao computador/à internet? (Assinale quantas opções forem necessárias)</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Em casa</p> <p>b. <input type="checkbox"/> No trabalho</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Em <i>lan house</i></p> <p>d. <input type="checkbox"/> Na Faculdade</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Não acesso</p> <p>f. <input type="checkbox"/> Outros: _____</p>
<p>32. Frequência de utilização do computador?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> De 1 a 2 horas semanais</p> <p>b. <input type="checkbox"/> De 2 a 4 horas semanais</p> <p>c. <input type="checkbox"/> De 4 a 6 horas semanais</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Mais de 6 horas semanais</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Não utilizo</p>	<p>33. Utilização do computador para: (Assinale quantas opções forem necessárias)</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Digitar textos, provas e trabalhos</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Pesquisar na internet</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Enviar e receber <i>e-mails</i></p> <p>d. <input type="checkbox"/> Conversar em salas de bate-papo</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Participar de listas de discussão, fóruns ou comunidades virtuais</p> <p>f. <input type="checkbox"/> Realizar cursos a distância</p> <p>h. <input type="checkbox"/> Não utilizo</p> <p>i. <input type="checkbox"/> Outros: _____</p>
<p>34. Redes sociais e recursos virtuais utilizados? (Assinale quantas opções forem necessárias)</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Orkut</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Facebook</p> <p>c. <input type="checkbox"/> MSN</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Twitter</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Flickr</p> <p>f. <input type="checkbox"/> MySpace</p> <p>g. <input type="checkbox"/> Skype</p> <p>h. <input type="checkbox"/> Blogs</p> <p>i. <input type="checkbox"/> Grupos de <i>e-mail</i></p> <p>j. <input type="checkbox"/> Ning</p> <p>k. <input type="checkbox"/> Picasa</p> <p>l. <input type="checkbox"/> Não utilizo</p> <p>m. <input type="checkbox"/> Outros:</p>	<p>35. Quais os programas você mais utiliza? (Assinale quantas opções forem necessárias)</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Banco de dados (Access, SPSS etc.)</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Correio Eletrônico (Outlook, Eudora ou similar)</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Editor de textos (Word, WordPerfect ou similar)</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Jogos</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Navegadores de internet (Internet Explorer, Mozilla, Netscape ou similar)</p> <p>f. <input type="checkbox"/> Planilha eletrônica (Excel, Lotus 1,2,3 etc.)</p> <p>g. <input type="checkbox"/> Programas para edição de imagem/foto digital (PhotoShop, PhotoPaint, Lightroom ou similar)</p> <p>h. <input type="checkbox"/> Outro:</p>

<p>36. Qual a sua relação com as mídias digitais? (Assinale quantas opções forem necessárias)</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Domina e utiliza no dia a dia</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Domina e é capaz de ensinar a outras pessoas</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Se pergunta como as pessoas viviam antes da invenção das tecnologias digitais</p> <p>d. <input type="checkbox"/> É curioso e explora os recursos oferecidos</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Não gosta de usar, pois sente receio</p> <p>f. <input type="checkbox"/> Não gosta de usar, pois não vê necessidade</p> <p>g. <input type="checkbox"/> Outros: _____</p>	<p>37. Aquisição das habilidades para lidar com as tecnologias da informação e da comunicação (TIC):</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Curso de informática</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Autodidatismo</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Utilização incentivada pelos professores</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Aprendizado com familiares e/ou amigos</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Não sei utilizar</p> <p>f. <input type="checkbox"/> Outros: _____</p>
<p>38. Quais desses equipamentos digitais você possui? (Assinale quantas opções forem necessárias)</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Câmera de vídeo digital</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Câmera fotográfica digital</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Computador de mão (tipo palm ou similar)</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Gravador de CD Room</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Gravador de DVD</p> <p>f. <input type="checkbox"/> Mesa digitalizadora</p> <p>g. <input type="checkbox"/> Notebook</p> <p>h. <input type="checkbox"/> Scanner de mesa</p> <p>i. <input type="checkbox"/> Iphone</p> <p>j. <input type="checkbox"/> MP3/MP4 ou similar</p> <p>k. <input type="checkbox"/> Não possuo</p> <p>l. <input type="checkbox"/> Outros</p>	
<p>4ª parte: Uso das TIC nas Licenciaturas</p>	
<p>39. Quais técnicas de ensino são mais utilizadas pelos professores? (Assinale quantas opções forem necessárias)</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Aula expositiva</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Estudo de texto</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Estudo dirigido</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Discussão e debates</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Seminário</p> <p>f. <input type="checkbox"/> Trabalho em grupo</p> <p>g. <input type="checkbox"/> Laboratório e Oficinas escolares</p> <p>h. <input type="checkbox"/> Outros: _____</p>	<p>40. Quais recursos são utilizados pelos professores em sala de aula? (Assinale quantas opções forem necessárias)</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Quadro</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Resumos de aula impressos</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Apresentação de PowerPoint com o conteúdo da aula</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Exercícios de simulação por computador</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Vídeos em DVD</p> <p>f. <input type="checkbox"/> Vídeos em VHS</p> <p>g. <input type="checkbox"/> Retroprojektor</p> <p>h. <input type="checkbox"/> Não utiliza</p> <p>i. <input type="checkbox"/> Outros: _____</p>
<p>41. Quais desses recursos são utilizados pelos professores para comunicar com os alunos fora da sala de aula? (Assinale quantas opções forem necessárias)</p> <p>a. <input type="checkbox"/> E-mail</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Orkut</p> <p>c. <input type="checkbox"/> MSN</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Skype</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Grupo de discussão por e-mail</p> <p>f. <input type="checkbox"/> Twitter</p> <p>g. <input type="checkbox"/> Sistema de SGA</p> <p>h. <input type="checkbox"/> Blog</p> <p>i. <input type="checkbox"/> Não são utilizados</p> <p>j. <input type="checkbox"/> Outros</p>	<p>42. Na graduação você fez leituras sobre Tecnologia Educacional?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>43. Está matriculado(a) ou já cursou alguma disciplina ofertada a distância?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Não</p>	<p>44. Quais as condições de funcionamento dos equipamentos de laboratório utilizados durante a graduação?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Atualizados e bem conservados</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Atualizados, mas mal conservados</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Desatualizados, mas bem conservados</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Desatualizados e mal conservados</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Não há laboratório no meu curso</p>
<p>45. Acesso aos microcomputadores da universidade para desenvolver as atividades propostas em seu curso:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Acesso pleno</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Acesso limitado</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Impossibilidade de acesso</p> <p>d. <input type="checkbox"/> O curso não necessita de microcomputadores</p>	<p>46. Você acredita ser necessária uma disciplina que trate das TIC na graduação?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Não</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Indiferente</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Não sei</p>

<p>47. Como você avalia a(s) disciplina(s) focadas na discussão das TIC?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Fraca b. <input type="checkbox"/> Boa c. <input type="checkbox"/> Excelente d. <input type="checkbox"/> Não sei avaliar e. <input type="checkbox"/> Não há uma disciplina com este enfoque</p>	<p>48. Utilização da Wikipédia para pesquisas acadêmicas?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sempre que faço pesquisa b. <input type="checkbox"/> Frequentemente c. <input type="checkbox"/> Raramente d. <input type="checkbox"/> Nunca e. <input type="checkbox"/> Utilizo outros <i>sites</i>.</p>
<p>49. Forma de utilização dos textos indicados pelos professores? (Assinale quantas opções forem necessárias)</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Consulta e empréstimo na biblioteca b. <input type="checkbox"/> Acesso e consulta em <i>sites</i> de revistas acadêmicas c. <input type="checkbox"/> Acesso e consulta ao Domínio Público d. <input type="checkbox"/> Faz cópias por meio de xerox e. <input type="checkbox"/> Compra os livros indicados f. <input type="checkbox"/> Outros: _____</p>	<p>50. Qual a sua avaliação das TIC na educação?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> É um bom recurso para a educação porque possibilita utilizar diferentes formas de pesquisa e simulação de atividades. b. <input type="checkbox"/> É um bom recurso, porém subaproveitado. c. <input type="checkbox"/> É um recurso que não contribui para a qualidade do ensino. d. <input type="checkbox"/> É um recurso pouco disponibilizado. e. <input type="checkbox"/> Não tenho opinião formada.</p>
<p>51. Ao pensar em concorrer a uma vaga para um emprego, você acha que saber lidar com as TIC seria um fator positivo para a sua contratação?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim b. <input type="checkbox"/> Não c. <input type="checkbox"/> Indiferente d. <input type="checkbox"/> Não sei responder</p>	<p>52. As relações sociais foram modificadas devido à utilização das tecnologias e informação?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim. b. <input type="checkbox"/> Não. c. <input type="checkbox"/> Indiferente d. <input type="checkbox"/> Não sei responder</p>
<p>53. Como você avalia a utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas da educação básica?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Excelente b. <input type="checkbox"/> Boa c. <input type="checkbox"/> Regular d. <input type="checkbox"/> Ruim e. <input type="checkbox"/> Péssimo f. <input type="checkbox"/> Não sei avaliar</p>	<p>54. Em sua opinião, para que houvesse uma modificação na utilização da tecnologia da informação e da comunicação nas escolas da educação básica seria necessário: (Assinale quantas opções forem necessárias)</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Equipamentos de qualidade b. <input type="checkbox"/> Formação dos professores c. <input type="checkbox"/> Espaço disponível para laboratórios d. <input type="checkbox"/> Profissional especializado em TIC e. <input type="checkbox"/> Não acho necessário f. <input type="checkbox"/> Não sei responder g. <input type="checkbox"/> Outros _____</p>
<p>55. Em sua opinião, em qual desses níveis de ensino as TIC podem ser mais bem aproveitadas para a educação? (Assinale quantas opções forem necessárias)</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Educação Infantil b. <input type="checkbox"/> Ensino fundamental c. <input type="checkbox"/> Ensino Médio d. <input type="checkbox"/> Educação superior e. <input type="checkbox"/> Pós-Graduação f. <input type="checkbox"/> Em todos os níveis g. <input type="checkbox"/> Em nenhum dos níveis h. <input type="checkbox"/> Não sei</p>	<p>56. Você deseja participar da próxima etapa da pesquisa? Essa etapa será realizada na PUC Minas, com data e horário previamente agendados.</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim b. <input type="checkbox"/> Não</p>

Obrigada por sua participação!

1. Todas as informações coletadas através deste questionário são sigilosas e serão usadas exclusivamente pelos pesquisadores Fernanda Araujo Coutinho Campos e Prof. Dr. Hormindo Pereira de Souza Junior, Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG

2. Todas as informações coletadas nas entrevistas serão mantidas sob sigilo e os entrevistados não serão identificados. Por favor, preencha seus dados abaixo, pois em uma fase posterior da pesquisa alguns alunos serão selecionados para participar de uma entrevista.

NOME: _____

E-MAIL: _____ TELEFONES:(____) _____ (____) _____

ANEXO II
Caderno de Campo

ANEXO III

Roteiro de Entrevista (professor)

PESQUISA: Tecnologias da Informação e da Comunicação e Formação de Professores: um estudo em cursos de licenciatura em uma universidade privada

Mestranda: Fernanda Araujo Coutinho Campos

Orientador: Prof. Dr. Hormindo Pereira de Souza Junior

Roteiro de entrevista - professores (semiestruturada)

Uso pessoal - Aprendizagem das TIC

Você desenvolve ou já desenvolveu pesquisas sobre a temática de educação e tecnologias? Em caso afirmativo, fale em poucas palavras sobre elas.

Habilidades para lidar com as TIC – cursos/curiosidade:

- Como aprendeu a utilizar as ferramentas tecnológicas?
- Quais os recursos tecnológicos utilizados no dia a dia?

Tecnologia no Processo de Formação

Como se dá a interação entre os professores e os alunos mediados pelas tecnologias (dentro e fora da universidade)?

Em sua opinião, qual a importância das TIC na formação de professores?

Em sua opinião, a introdução do ensino das tecnologias na grade curricular, nesta instituição, é decorrente de quais fatores?

Tecnologia e educação

Aluno:

Como você percebe a relação dos alunos com as tecnologias ao entrar na universidade?

De que forma o conhecimento (ou não) do aluno interfere no desenvolvimento do planejamento, organização, execução e avaliação do seu trabalho?

Como o conhecimento prévio do aluno sobre as tecnologias te orienta a reorganizar o seu trabalho?

Recursos:

Quais os recursos disponíveis para o trabalho com os alunos?

Como você avalia as condições dos laboratórios de informática?

Quais os recursos mais utilizados por você para desenvolver as atividades durante as aulas?

Concepção de educação

Como é sua prática pedagógica? Você se orienta por algum autor ou concepção pedagógica?

Na educação básica quais as possíveis dificuldades do uso das tecnologias?

O que você considera ser uma dificuldade ou limite no uso das TIC na educação básica?

Em quais níveis da educação você entende que as TIC podem ser mais bem utilizadas, de que forma?

Qual é o tipo de formação para as tecnologias que você considera contribuir: uma formação cidadã ou apenas formação de reprodutores e consumidores?

Qual a demanda – da sociedade, da instituição, das aulas – de uso das Tecnologias na Educação e, sobretudo na formação de professores?

Como você observa em nossa sociedade a incorporação das tecnologias, fundamentalmente as da informação e da comunicação?

ANEXO IV

Roteiro de entrevista (aluno)

PESQUISA: Tecnologias da Informação e da Comunicação e Formação de Professores: um estudo em cursos de licenciatura em uma universidade privada

Mestranda: Fernanda Araujo Coutinho Campos

Orientador: Prof. Dr. Hormindo Pereira de Souza Junior

Entrevista semiestruturada (alunos)

Nome: _____ Curso: _____

Idade: _____ Período: _____

Formação e Trabalho

- Você tem pretensão de ser professor? Qual o nível de ensino que pretende lecionar?
- Você possui experiência em docência? Em qual nível de ensino e em qual rede?
- Como são utilizadas as tecnologias da informação e da comunicação na escola em que trabalha ou já trabalhou?

Formação e Informação

- Você possui computador em casa? Quantos? É necessário dividir o tempo de uso com os familiares? Como você normalmente realiza os trabalhos acadêmicos?
- Qual o conhecimento das tecnologias você possui e como desenvolveu habilidades para lidar com as tecnologias?
- Você sente alguma dificuldade para lidar com as tecnologias, para desenvolver os trabalhos acadêmicos?
- Ao entrar na universidade você já possuía conhecimentos de informática?
- Quais as redes sociais que participa?
- Quantas horas do seu dia são dedicadas ao acesso das tecnologias?

Universidade e as tecnologias da informação e da comunicação

- Como as tecnologias da informação e da comunicação são utilizadas nas salas de aula pelos professores? Quais os recursos mais utilizados? Como são estabelecidas as relações fora da sala de aula?
- Faça uma avaliação dos recursos disponíveis na universidade para o acesso das tecnologias da informação e da comunicação: locais disponíveis para o acesso; qualidade dos equipamentos/formas de acesso (pleno/limitado).
- O que você pensa sobre a existência de uma disciplina que foque a utilização das TIC na educação?
- Em seu curso existe uma disciplina que foque a utilização das TIC? O que foi estudado? Como vocês avaliam a disciplina?
- Você acha necessária a utilização das tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores?
- De que forma você imagina que as tecnologias da informação e da comunicação poderiam ser mais bem utilizadas na educação básica? Sugira uma atividade a ser desenvolvida.

Tecnologias e sociedade

- Você acredita que a sociedade transformou-se nos últimos anos devido às tecnologias da informação e da comunicação? De que forma? Cite um exemplo.
- Você acredita que é possível as novas tecnologias serem capazes de substituir antigos recursos, como livros, TV, rádio?
- A partir dos termos apresentados, diga 1 (uma) palavra para definir o que você pensa sobre: Tecnologias – Sociedade – Educação – Formação de Professores – Computador – Internet – Acesso.

ANEXO V**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**
Tecnologias da Informação e da Comunicação e Formação de Professores: um estudo em cursos de licenciatura em uma universidade privada
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário/a, da pesquisa “Desafios atuais para a formação inicial de professores da educação básica: consequências frente ao uso das novas tecnologias da informação e da comunicação”, orientada pelo Professor Hormindo Pereira de Souza Junior, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) e realizada pela mestranda em Educação Fernanda Araujo Coutinho Campos.

Essa pesquisa está sendo desenvolvida nos cursos de licenciatura dos diversos departamentos da PUC Minas, com alunos do segundo e último período.

O propósito dessa pesquisa é de analisar a formação de professores da Educação Básica, no contexto atual das mudanças no mundo do trabalho, identificando em experiências de formação de professores as influências exercidas pelas recentes transformações no mundo do trabalho, sobretudo verificando o conteúdo e o nível da utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação no processo de formação desses professores.

Para obter as informações necessárias, estão previstas aplicação de questionário e, posteriormente, realização de entrevistas, com os sujeitos que se enquadrem no perfil desejado pela pesquisa. Você está sendo consultado/a sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica responder às questões propostas nesta entrevista e autorizar o uso das respostas em estudos a serem realizados no âmbito desse projeto. No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final deste termo.

Cabe esclarecer que sua participação nesse estudo é muito importante e é voluntária. Esperamos contar com essa colaboração. Entretanto, você poderá se recusar, a qualquer momento, não havendo nenhum prejuízo pessoal, caso a sua decisão seja não participar. Informamos que não haverá ônus ou ressarcimento para os respondentes e benefícios gerados a partir da pesquisa.

Em caso de dúvida, você pode procurar os pesquisadores responsáveis – Fernanda Araujo Coutinho Campos (31 97448327) e Hormindo Pereira de Souza Junior (31 3409 5323) ou o Comitê de Ética de Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409 4592 ou pelo endereço Av. Antônio Carlos, n. 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, CEP: 31.270-901.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, portador da Carteira de Identidade número _____, telefone (31) _____, informo que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa “Desafios atuais para a formação inicial de professores da educação básica: consequências frente ao uso das novas tecnologias da informação e da comunicação”, como respondente do questionário elaborado pelos pesquisadores responsáveis.

_____, _____ de _____ de 2010
(local) (dia) (mês)

 (Assinatura)

 Fernanda Araujo Coutinho Campos

 Prof. Dr. Hormindo Pereira de Souza Junior

ANEXO VI**Ficha de identificação dos professores**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: Política, Trabalho e Formação Humana

PESQUISA: Tecnologias da Informação e da Comunicação e Formação de Professores: um estudo em cursos de licenciatura em uma universidade privada

Mestranda: Fernanda Araujo Coutinho Campos

Orientador: Prof. Dr. Hormindo Pereira de Souza Junior

Ficha de Identificação - Professores

Nome:

Idade:

Formação	Período	Instituição
Graduação:		
Mestrado:		
Doutorado:		

Tempo de trabalho na instituição:

Cursos em que leciona:

Disciplinas que leciona:

ANEXO VII

Gráficos

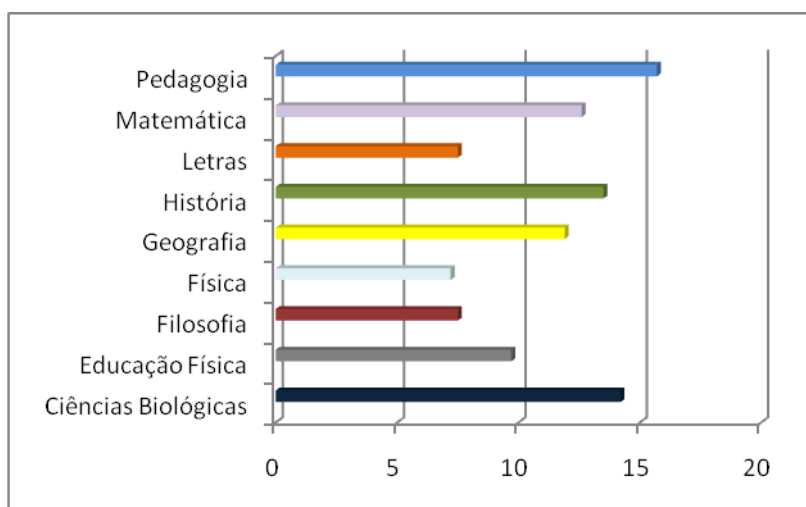


GRÁFICO 1: Percentagem de alunos respondentes nas licenciaturas investigadas

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

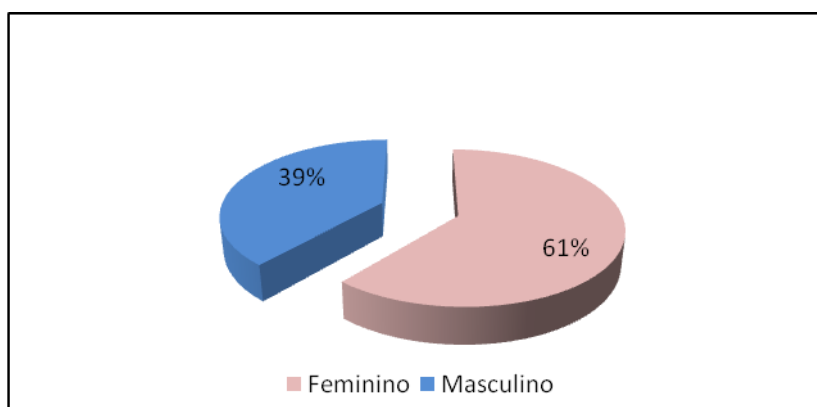


GRÁFICO 2: Percentagem dos alunos respondentes por sexo

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

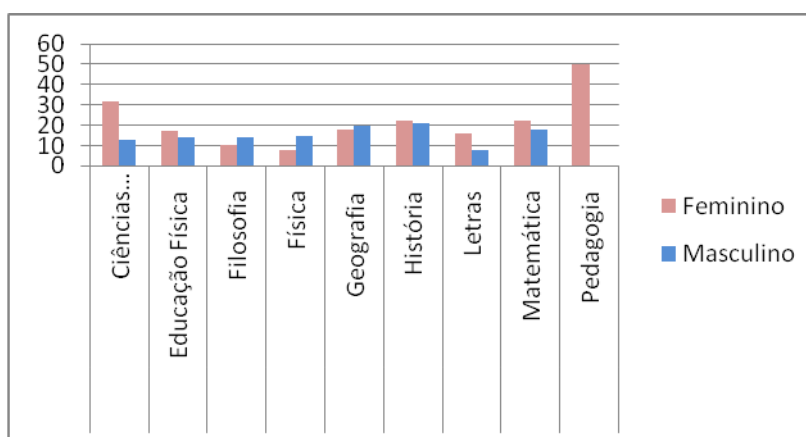


GRÁFICO 3: Distribuição dos alunos por curso de licenciatura

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

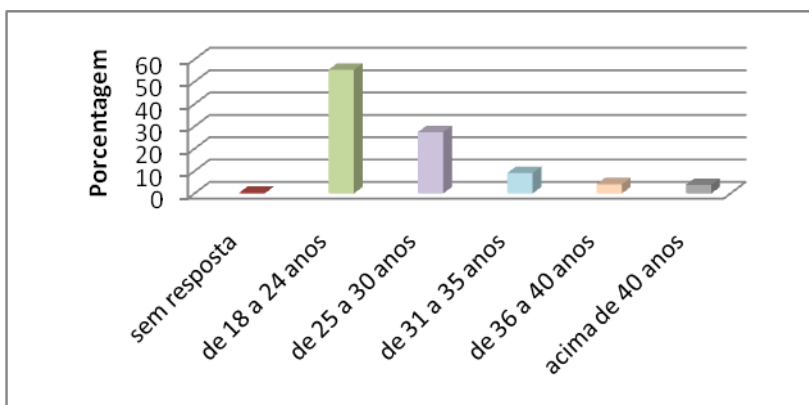


GRÁFICO 4: Percentagem da faixa etária dos alunos
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

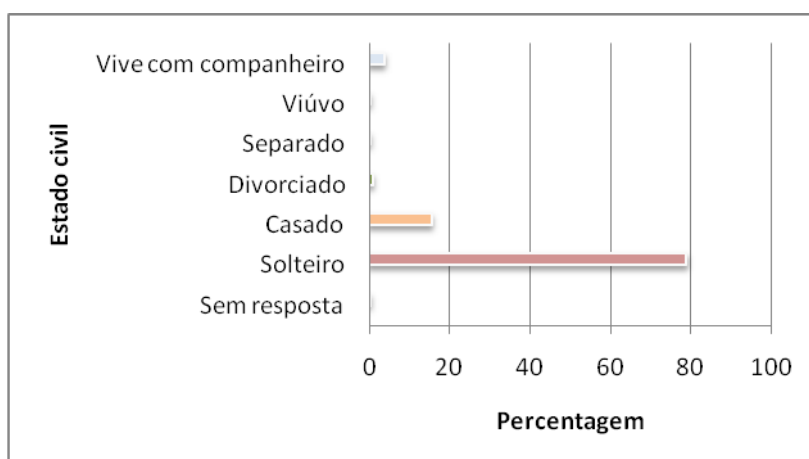


GRÁFICO 5: Percentagem do estado civil dos alunos
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

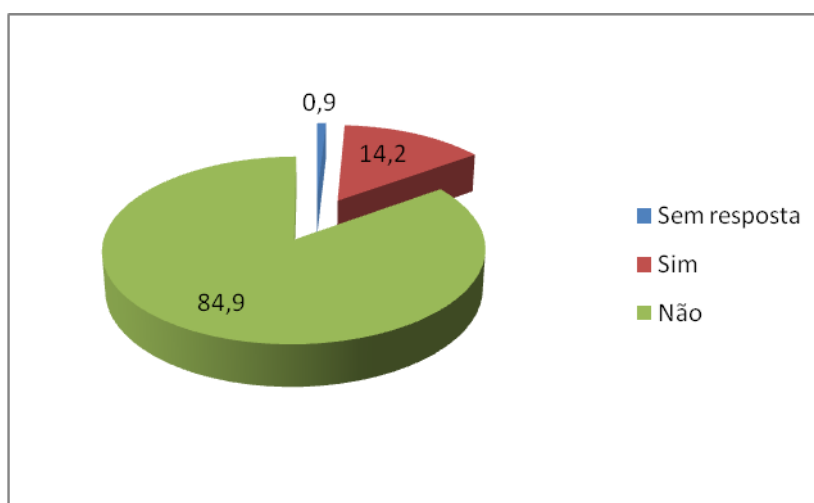


GRÁFICO 6: Percentagem de alunos que possuem filhos
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

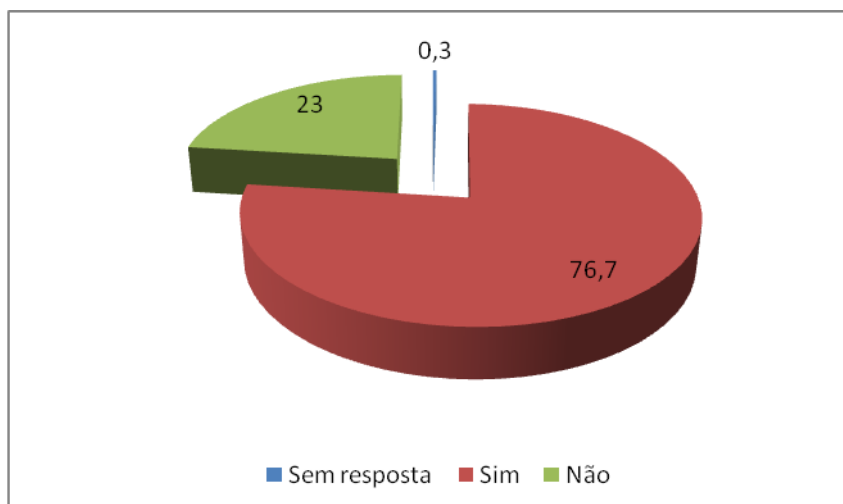


GRÁFICO 7: Percentagem de regularidade de matrículas
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

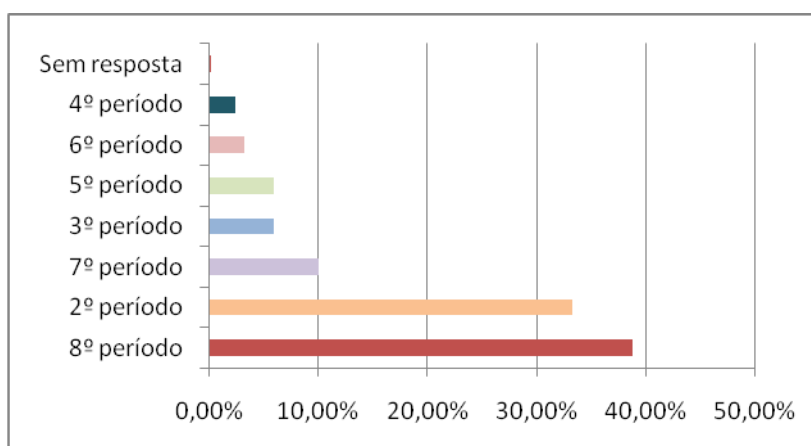


GRÁFICO 8: Percentagem de citações dos períodos em que os alunos estão matriculados
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

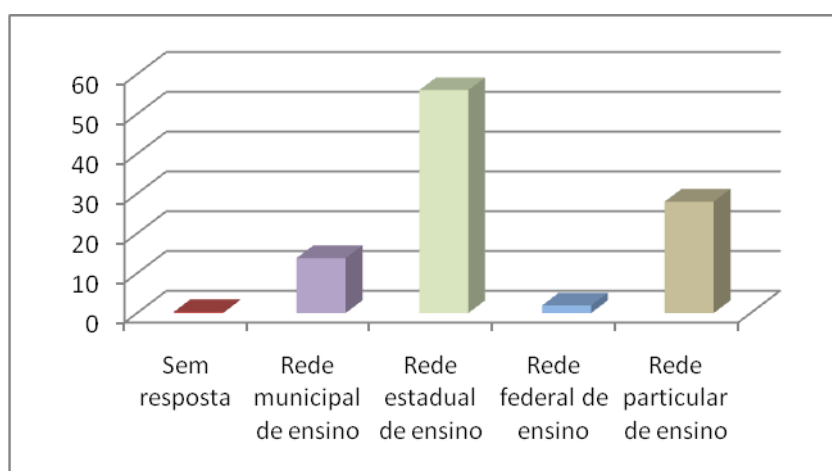


GRÁFICO 9: Percentagem da rede de ensino de conclusão do ensino médio
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

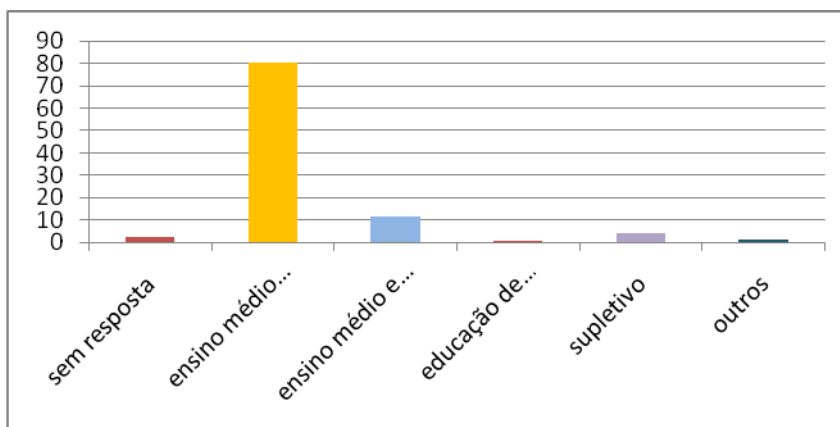


GRÁFICO 10: Forma de realização do ensino médio
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

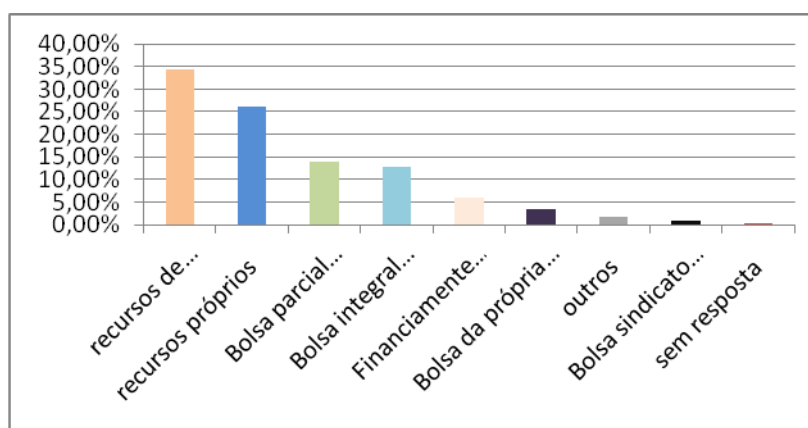


GRÁFICO 11: Forma de pagamento da mensalidade
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

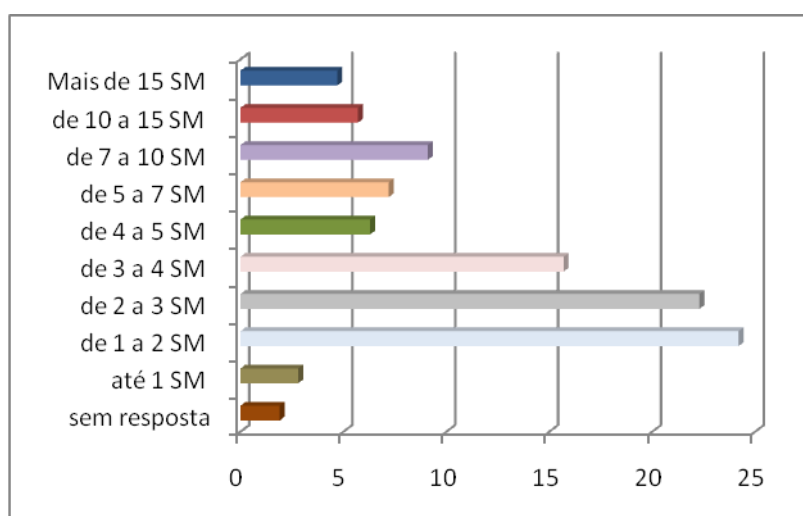


GRÁFICO 12: Renda familiar dos alunos
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

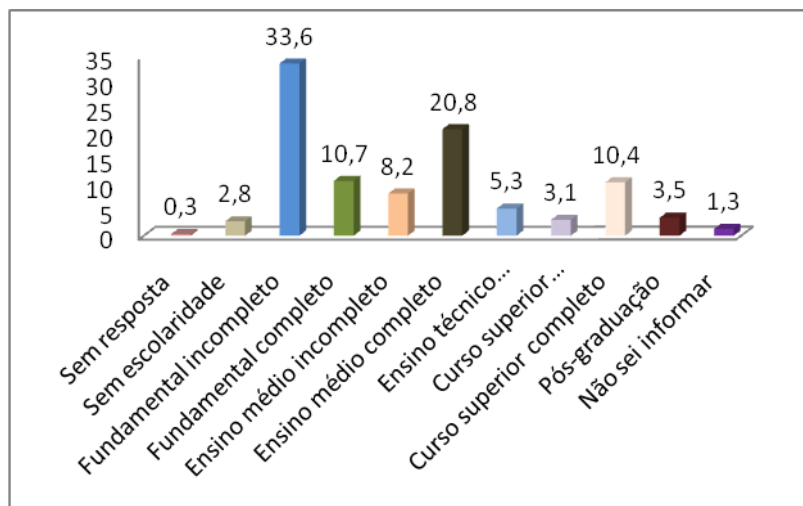


GRÁFICO 13: Nível de escolaridade das mães dos estudantes
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

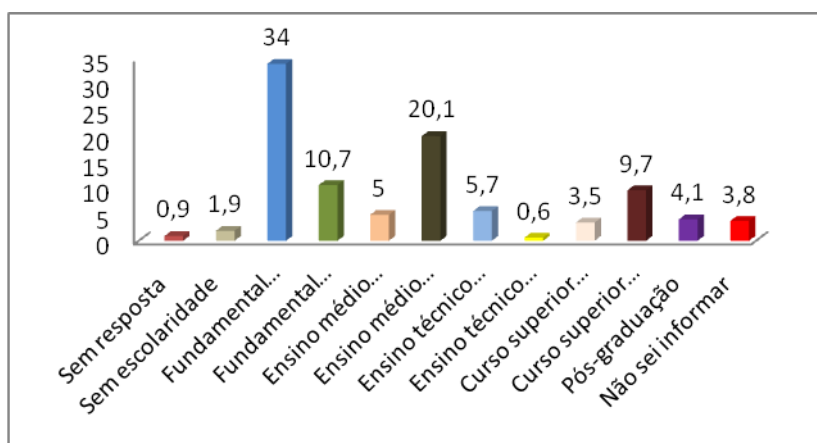


GRÁFICO 14: Nível de escolaridade dos pais
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

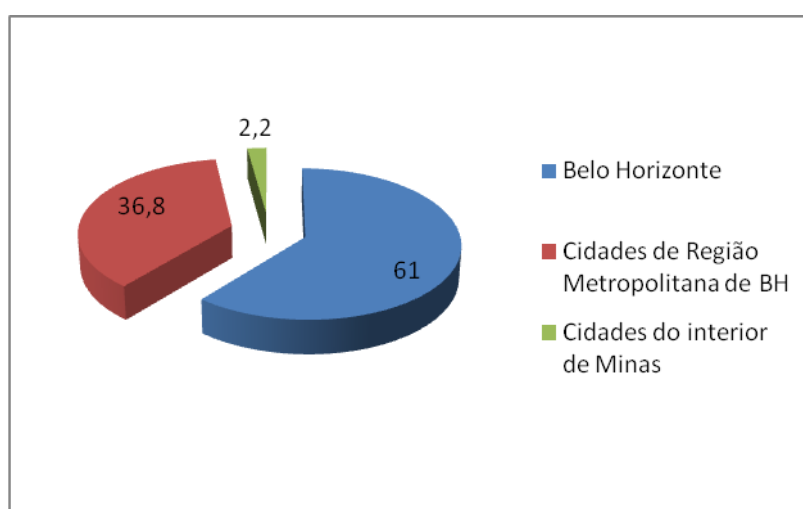


GRÁFICO 15: Região de residência de estudantes
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

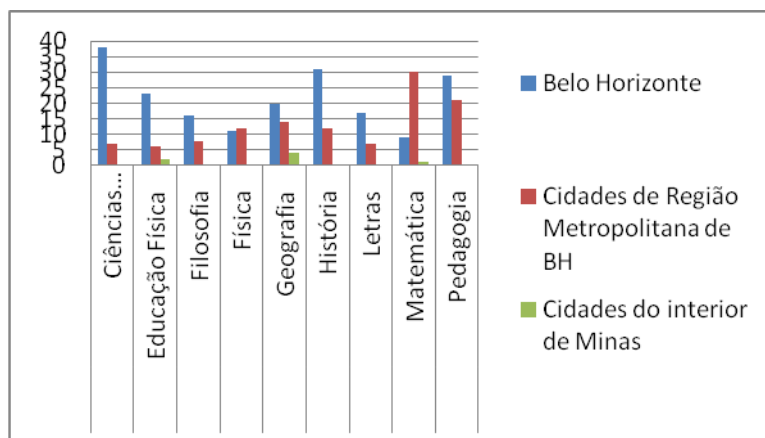


GRÁFICO 16: Distribuição da região de residência por curso
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

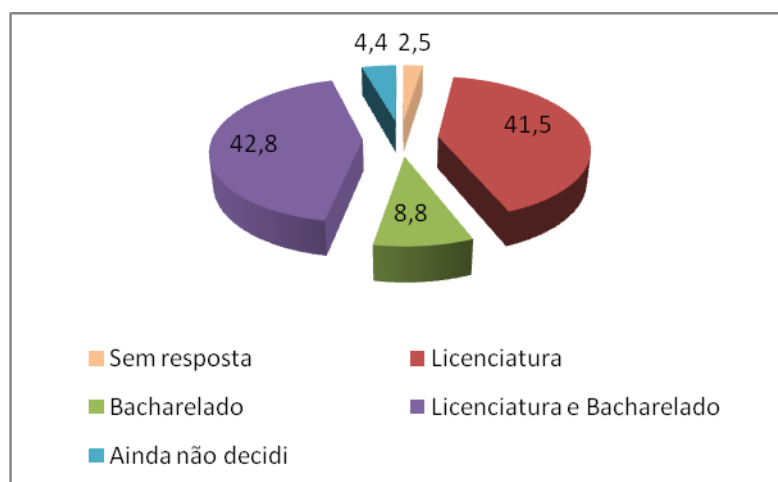


GRÁFICO 17: Percentagem de escolha de graduação
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

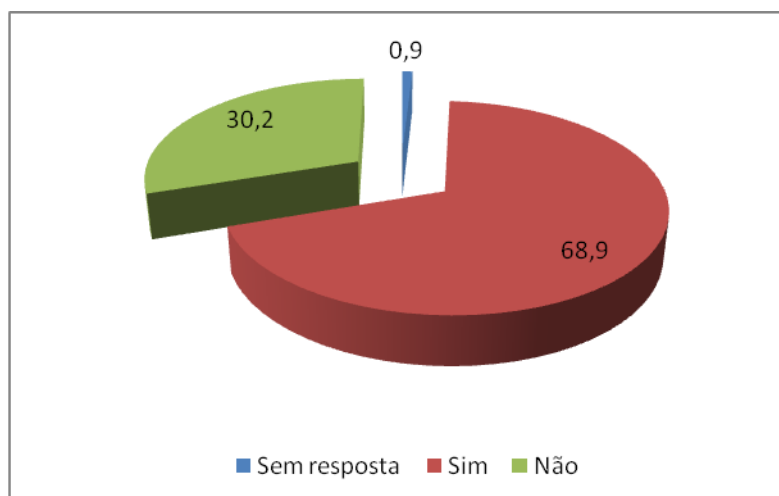


GRÁFICO 18: Percentagem de alunos que pretendem ser professores
Fonte: Dados da pesquisa, 2010

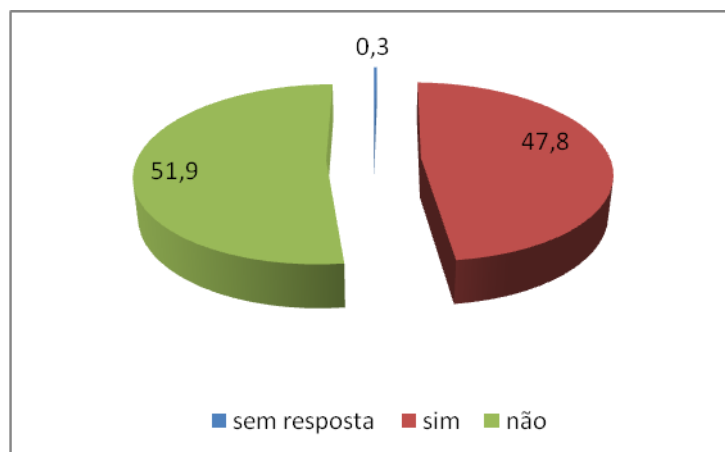


GRÁFICO 19: Percentagem de alunos com experiência em docência

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

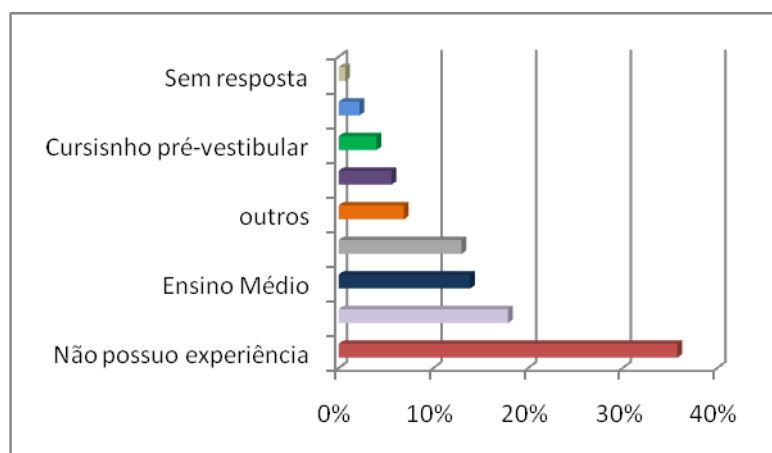


GRÁFICO 20: Demonstrativo de experiência dos alunos

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

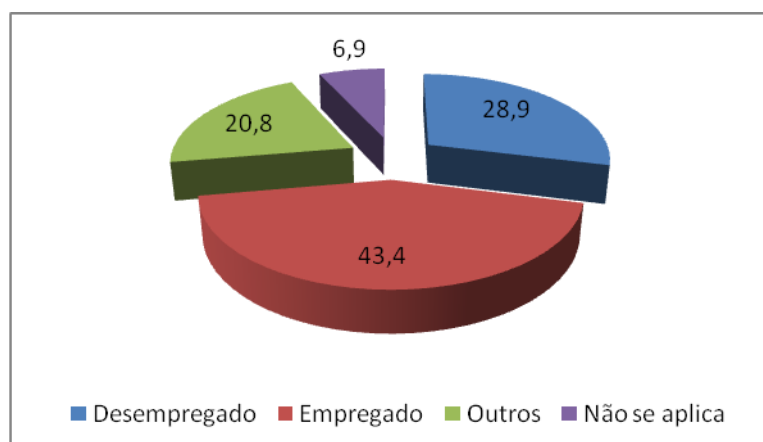


GRÁFICO 21: Situação de trabalho dos respondentes

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

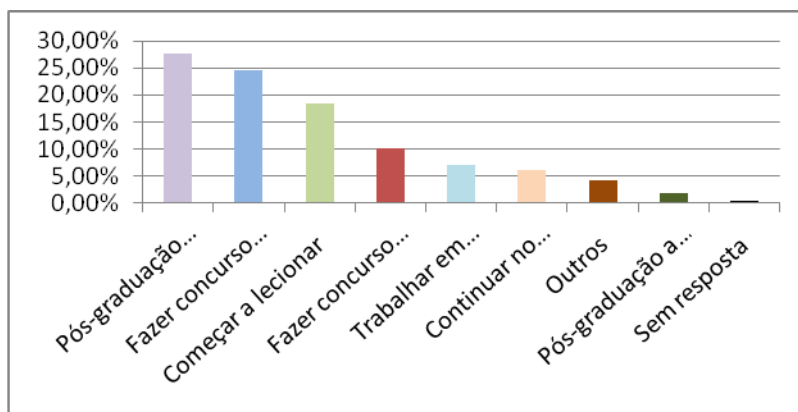


GRÁFICO 22: Expectativas profissionais dos alunos das licenciaturas
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

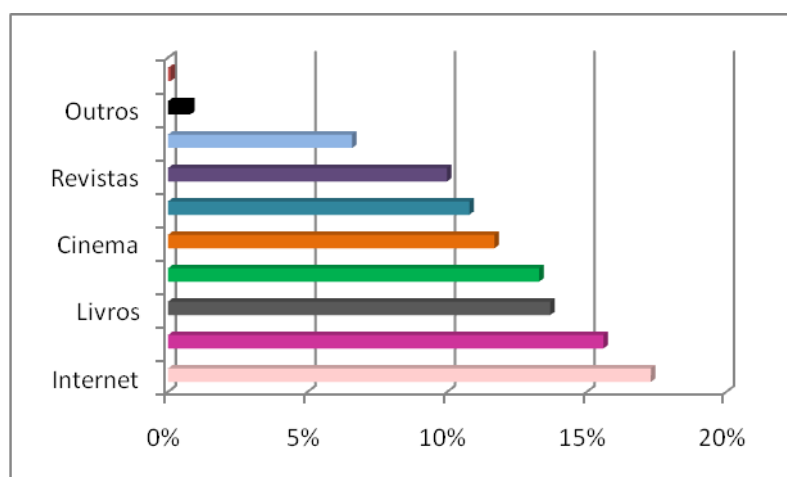


GRÁFICO 23: Formas de obtenção de informação e entretenimento dos licenciados
Fonte: Dados da Pesquisa, 2010.

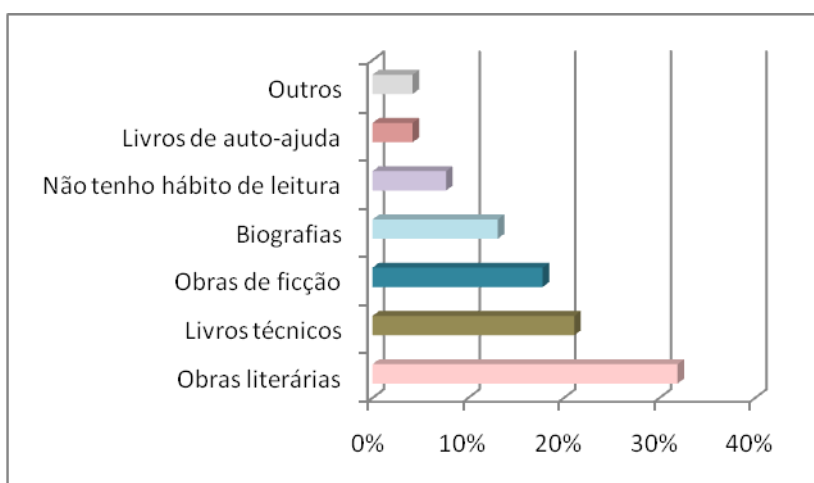


GRÁFICO 24: Preferência de leituras dos professores em formação
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

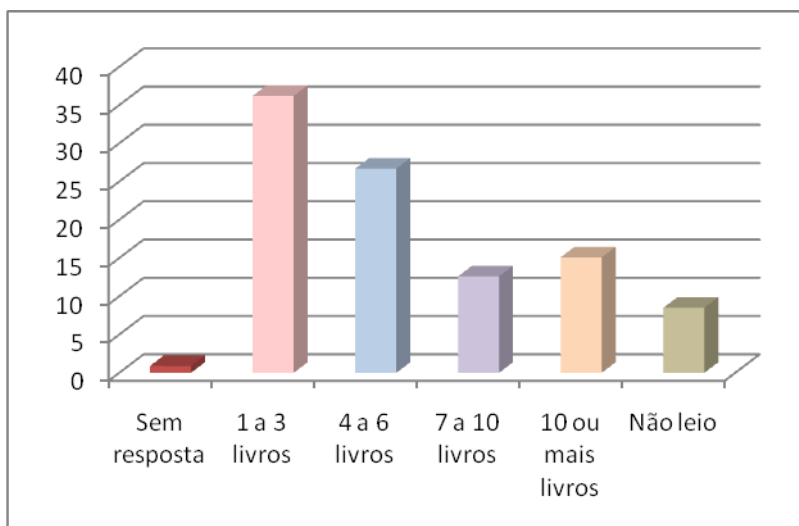


GRÁFICO 25: Número de livros lidos pelos respondentes
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.



GRÁFICO 26: Percentagem de alunos que possuem computador
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

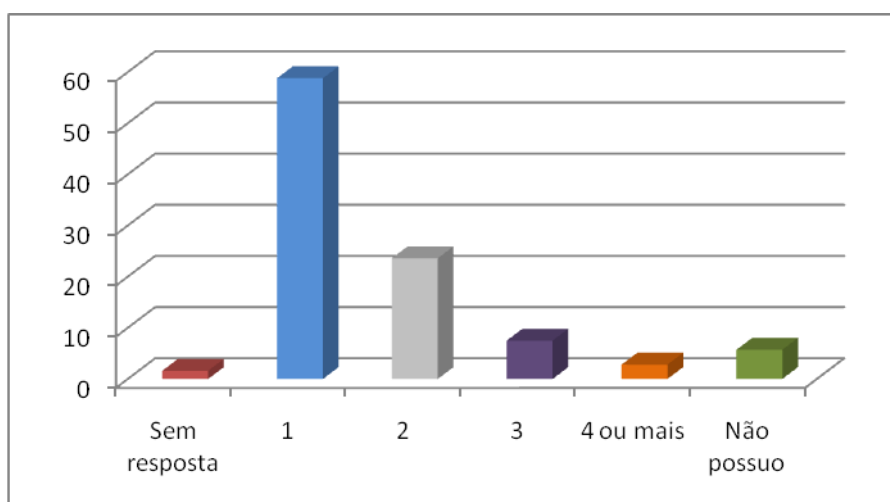


GRÁFICO 27: Quantidade de computadores em casa
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

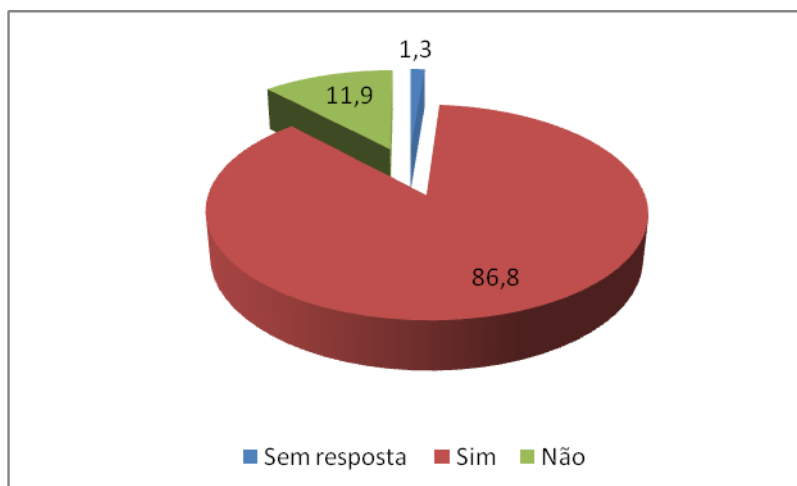


GRÁFICO 28: Percentagem de alunos que possuem internet
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

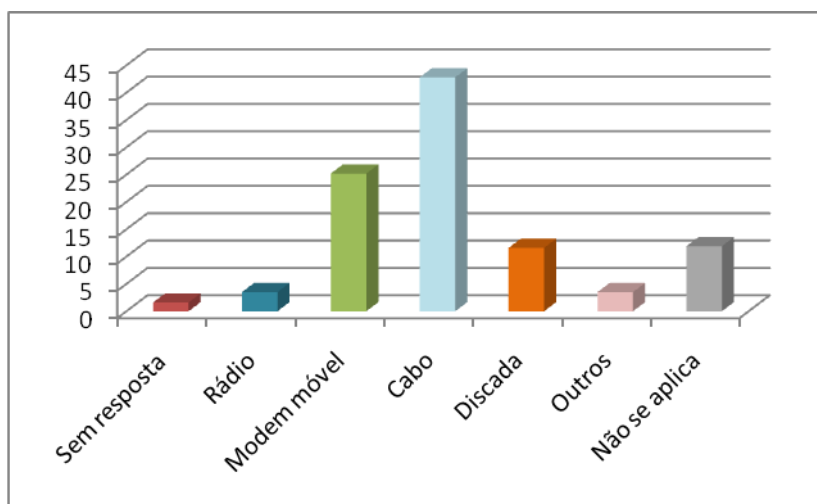


GRÁFICO 29: Formas de acesso à internet
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

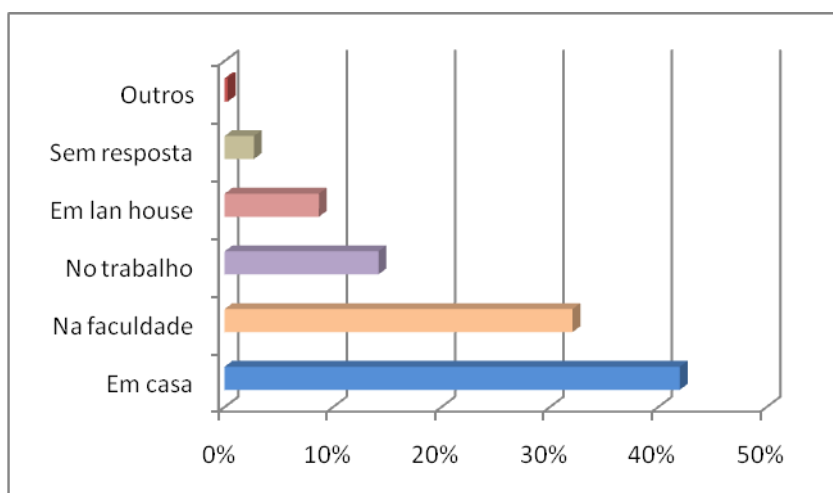


GRÁFICO 30: Locais de acesso mais citados pelos alunos
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

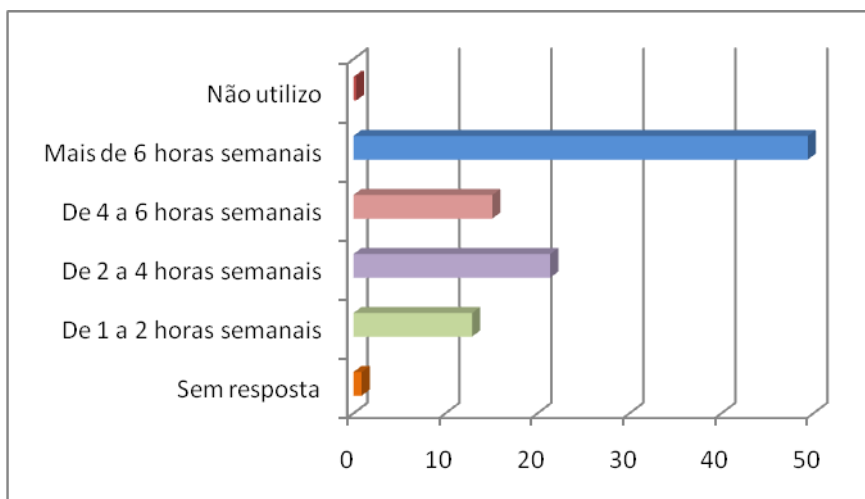


GRÁFICO 31: Frequência de utilização computador/internet
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

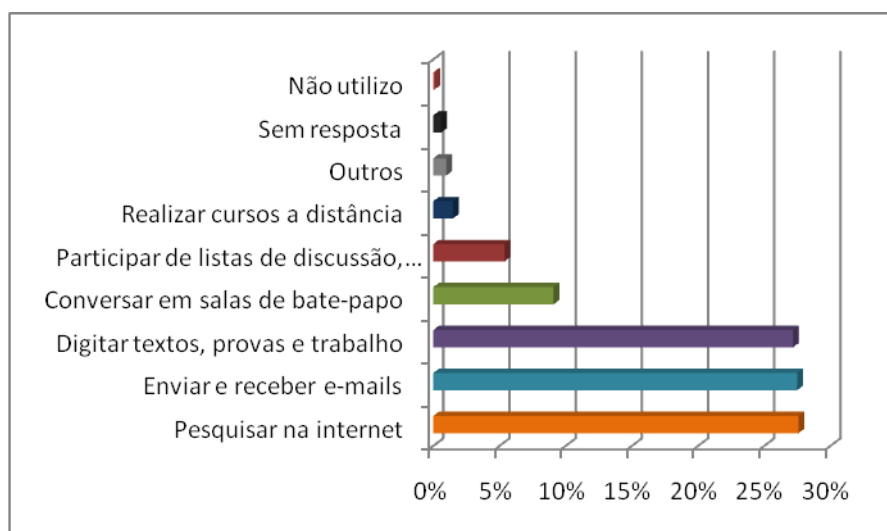


GRÁFICO 32: Formas de utilização do computador
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

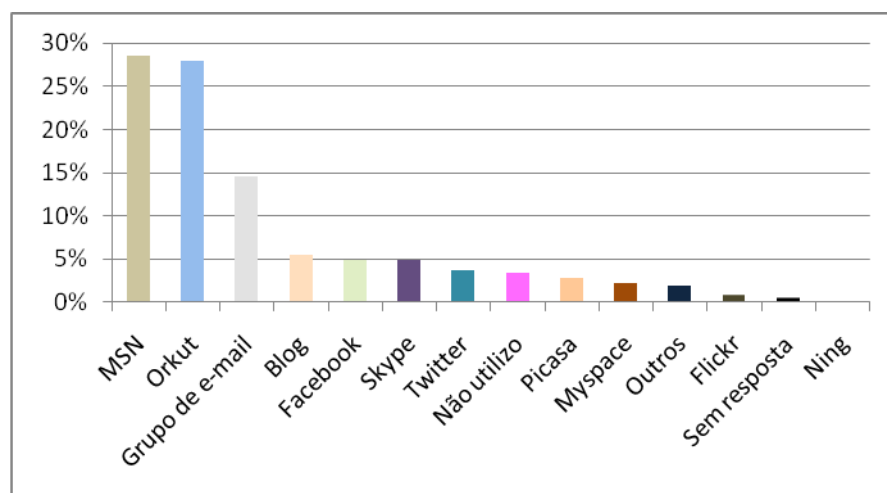


GRÁFICO 33: Redes virtuais e recursos digitais utilizados
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

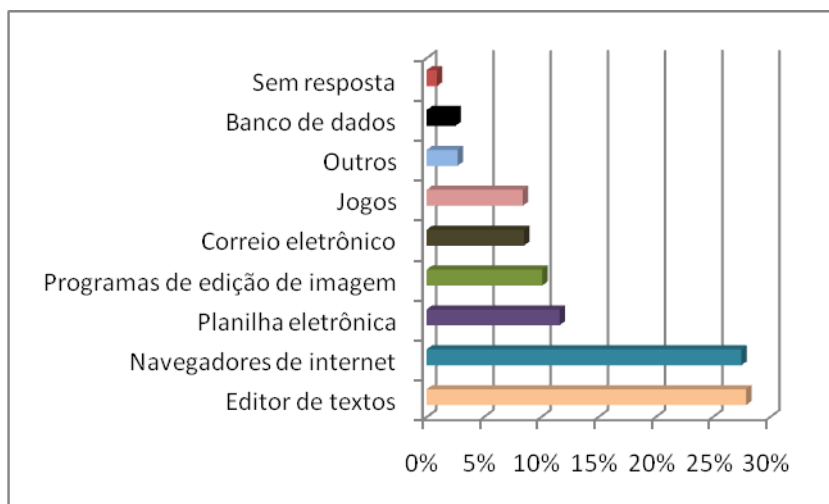


GRÁFICO 34: Programas de computador utilizados
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

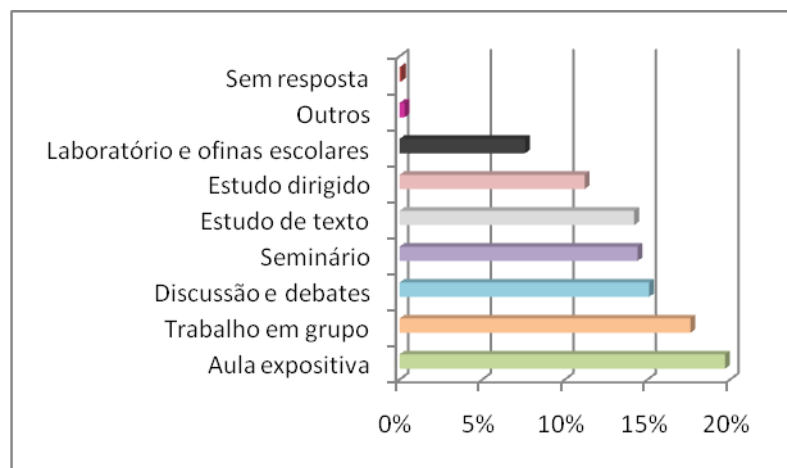


GRÁFICO 35: Técnicas de ensino – utilizadas por professores universitários
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

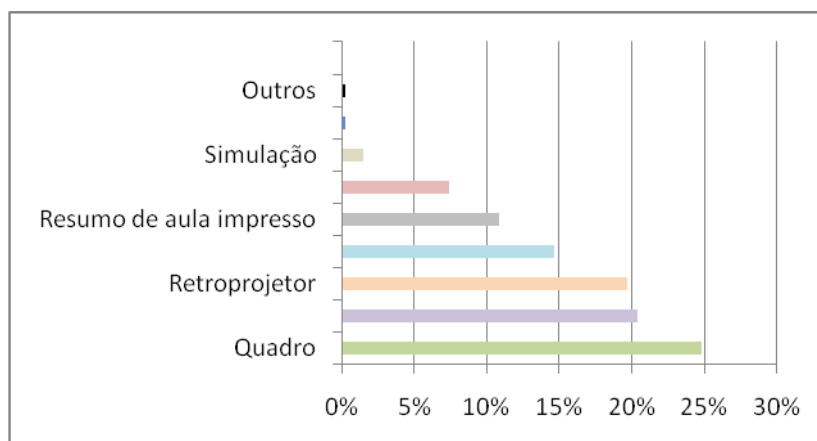


GRÁFICO 36: Recursos utilizados – professores
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

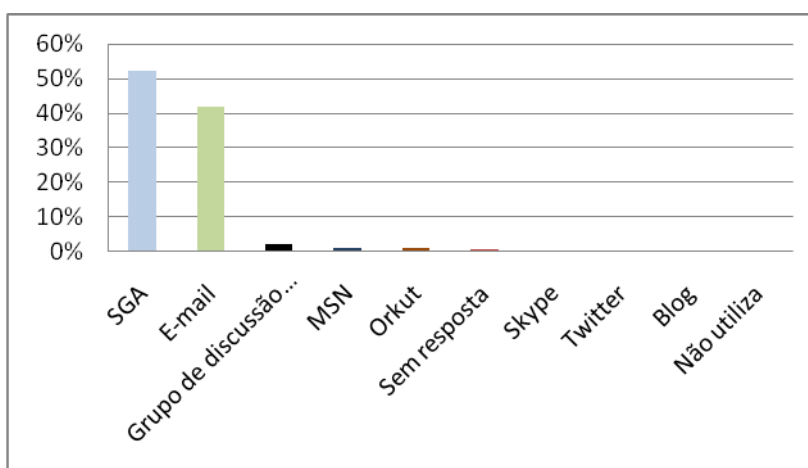


GRÁFICO 37: Recursos utilizados para comunicação professor-aluno

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

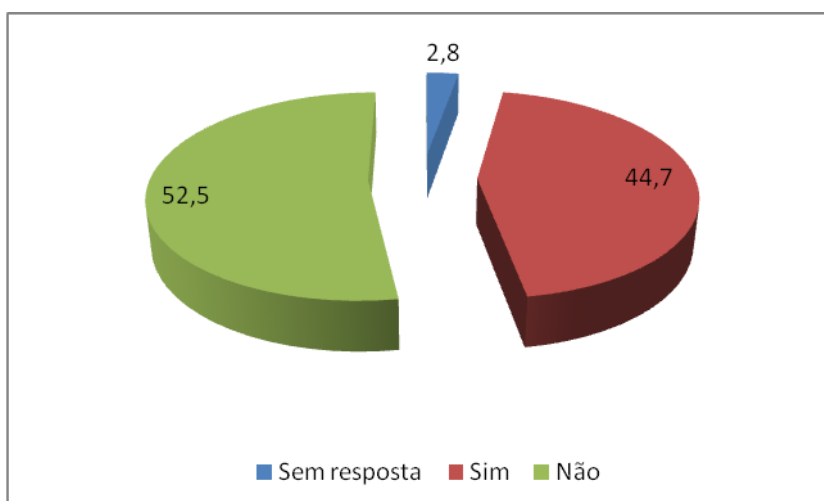


GRÁFICO 38: Leituras realizadas sobre Tecnologia Educacional

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

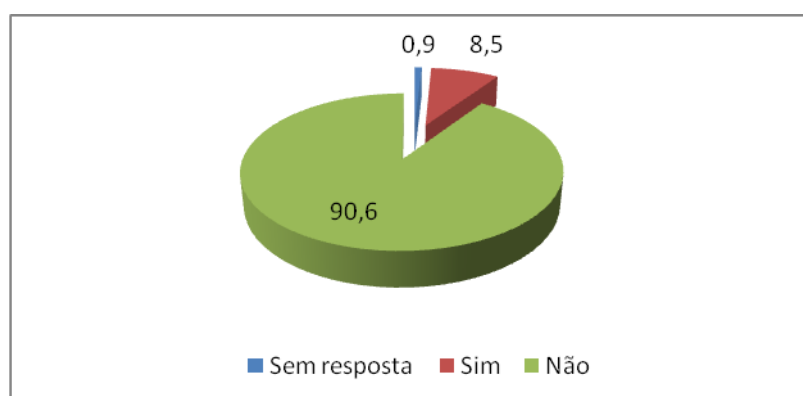


GRÁFICO 39: Percentagem de alunos matriculados em disciplina(s) a distância

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

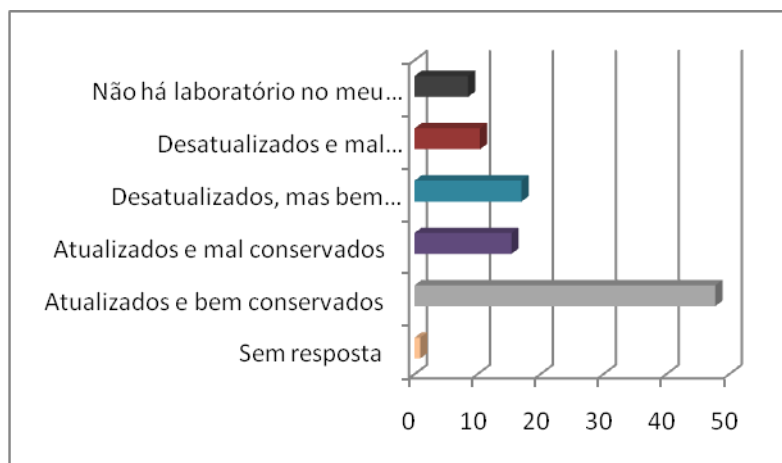


GRÁFICO 40: Condições dos equipamentos nos laboratórios de informática
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

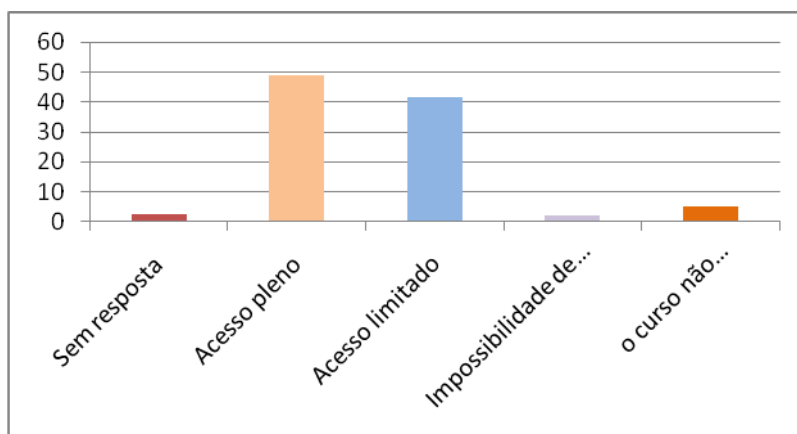


GRÁFICO 41: Acesso aos computadores na IES
Fonte: Dados da pesquisa, 2010

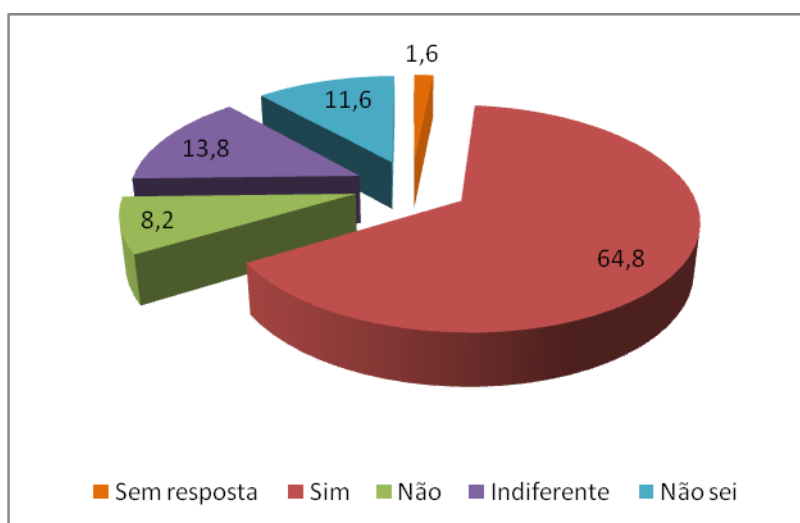


GRÁFICO 42: Percentagem – necessidade de TIC na formação
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

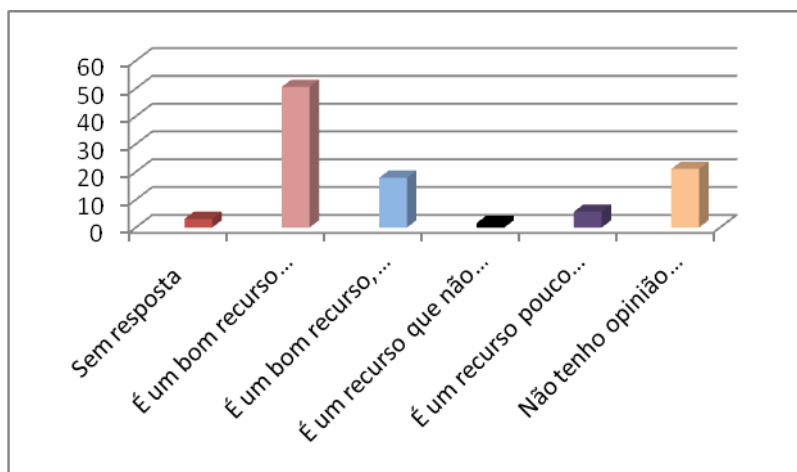


GRÁFICO 43: Avaliação do uso das TIC na educação
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

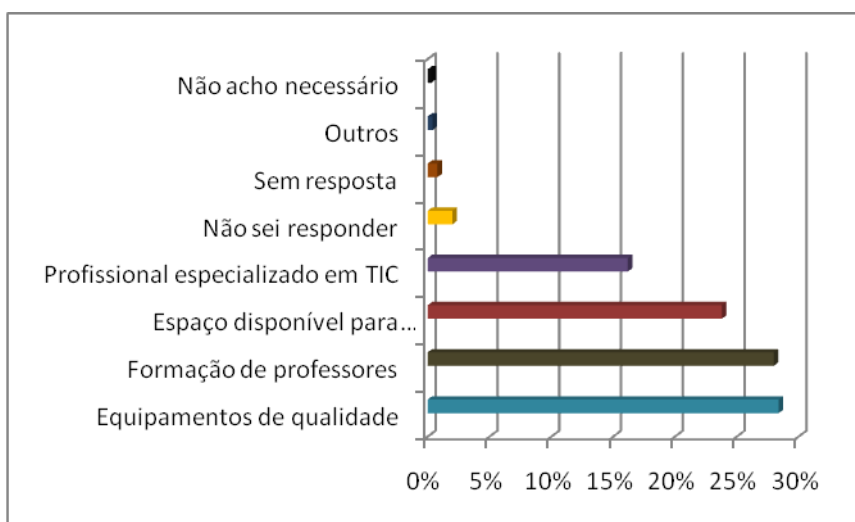


GRÁFICO 44: Indicações do que é necessário para o uso das TIC na Educação Básica
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.